ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



46
2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (649) / 2026

Издается с декабря 2008 г. Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

© Оформление. ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

Международный редакционный совет:
Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максутович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Андрей Александрович Чернов* (1966–2017) — советский и российский программист, автор кодировки KOI8-R, один из создателей Рунета и первый российский участник административного совета проекта FreeBSD.

Андрей Чернов родился в Москве. Его детство и юность пришлись на эпоху, когда доступ к западным компьютерным технологиям в СССР был ограничен, а отечественная вычислительная техника развивалась в значительной мере путем адаптации зарубежных разработок.

После окончания средней школы Чернов поступил на факультет вычислительной математики и кибернетики Московского государственного университета. Уже будучи студентом третьего курса, в 1987 году он принял участие в семинаре по разработке операционных систем Unix, которым руководил профессор В. Г. Сухомлин. Практика проходила на операционной системе ДЕМОС — советском клоне Unix V7, адаптированном для отечественной техники. В 1990 году Чернов окончил университет, защитив диплом с отличной оценкой; его работа была посвящена развитию операционных систем класса Unix.

Еще в 1980-е годы, совмещая учебу с работой, Чернов вошел в коллектив разработчиков советских операционных систем МНОС и ДЕМОС на кафедре прикладной кибернетики Института повышения квалификации Минавтопрома. В его задачи входила реализация механизма оверлеев для управления памятью, русификация системы и отладка ядра и утилит. В 1988 году на Всесоюзной конференции по переносимому программному обеспечению в Калинине (нынешней Твери) он представил собственный многооконный текстовый редактор LE. В 1990 году Чернов участвовал в первой Всесоюзной конференции пользователей Unix.

В начале 1990-х годов он присоединился к команде разработки сети Релком, соединившей советские научные организации с глобальной сетью, а затем работал в компании «Демос» — первом российском интернет-провайдере. Чернов непосредственно участвовал в запуске и наладке первого интернет-канала между Россией и западными странами. В сетевых проектах он использовал никнейм ache.

Главным техническим достижением Чернова стала кодировка KOI8-R — 8-битная таблица символов, обеспечивающая поддержку русского алфавита при сохранении совместимости с ASCII в младшей части кодовой таблицы. В июле 1993 года она была зарегистрирована в Инженерном совете Интернета (IETF). На протяжении 1990-х годов KOI8-R фактически стал стандартом для обмена кириллической информацией в Unix-системах, электронной почте, группах новостей и ранней русскоязычной сети.

В 1991–2001 годах Чернов разрабатывал и поддерживал почтовую программу UUPC/@, позволившую подключить к сети Релком большое число пользователей со слабыми ПК под управлением MS-DOS и OS/2. В 1994 году написал перекодировщик TODOS для преобразования текстов из кодировки CP866 в KOI8-R. В 1993–2000 годах Чернов входил в административный совет, определявший развитие операционной системы FreeBSD, и был первым российским участником этого совета. Его вклад в проект охватывал драйверы устройств, соответствие стандарту POSIX, безопасность и русификацию.

Никнейм ache Чернов использовал во всех сетевых проектах; под этим псевдонимом он был известен и в контркультурной среде 1990-х годов.

Помимо программирования, он занимался литературным переводом с английского: в 2005–2016 годах публиковал переводы на личном сайте Vniz.net и в печатных изданиях («Колонна», «Митин журнал»).

В 2002 году служба гражданства и иммиграции США запретила Чернову въезд в страну, из-за чего он не смог посещать американские конференции разработчиков FreeBSD; к началу 2000-х он свел участие в совете проекта к минимуму, называя его «слишком забюрократизированной структурой».

Личный сайт Vniz.net Чернов использовал как цифровой архив редких материалов: графики художников рубежа XIX–XX веков (Н. Калмаков, Л. Уэйн, Ф. фон Байрос), аниме и оккультных текстов. В декабре 2018 года, через год после смерти Андрея Александровича, домен прекратил работу, так как пароль от сервера был известен только самому Чернову; архив был восстановлен энтузиастами по материалам Wayback Machine на зеркале zachem.ne.jp.

В последние годы Чернов тяжело болел: выраженный остеопороз осложнился переломом ноги и практически лишил его возможности покидать дом. Андрей Александрович Чернов скончался 16 августа 2017 года в Москве на 51-м году жизни; церемония прощания прошла в подмосковном Николо-Архангельском крематории.

Память об Андрее Александровиче Чернове сохраняется в самой инфраструктуре Рунета и открытого программного обеспечения: сообщество FreeBSD увековечило его имя в разделе In Memoriam, отметив влияние, затронувшее практически все аспекты проекта. Коллеги называли его одним из отцов-основателей Рунета — человеком, благодаря которому русская кириллица впервые свободно зазвучала в глобальной сети.

Информацию подготовила ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Букреева А. А.
Искусственный интеллект в помощь: российские инструменты ИИ в работе учителя 221

Виснер А. И., Федорова Е. Н.
Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста посредством приобщения к народной культуре 224

Габрелян Л. А., Заева А. А.
Предметно-языковая интеграция в действии: опыт создания квиза «От Петра I до Александра II» 228

Гугнина У. Ю., Тарибо Е. Г., Соловьева Н. А.
Использование мультисенсорных методик в обучении английскому языку детей с расстройствами аутистического спектра как средство формирования лексико-грамматических навыков 231

Дунайцев Н. О.
Влияние адаптивной физической культуры на социализацию детей с умственной отсталостью в условиях школы 238

Жилина М. А.
Практико-ориентированные задания в проекте ЕГЭ-2027 по математике: изменения и примеры решения 241

Жумабай Н. Б., Морозова Д. А.
Использование методов эмоциональной поддержки на уроках английского языка как средство повышения учебной мотивации у обучающихся среднего звена 244

Захаренкова Р. Р.
Методы стартового обследования учителем-дефектологом ребёнка с признаками педагогической запущенности (из опыта работы) 246

Измайлова А. Т.
Проектная деятельность как фактор гуманитаризации инженерно-технического образования в современном вузе (на примере обучения курсантов испанскому языку) 248

Ильюшкина А. М., Мутрук М. А.
Создание настольной квест-игры по техническим направлениям 09.02.07 и 10.02.05 «Приключение Маши и Ани в стране Технология. Миссия «Код безопасности. Цифровые стражи» 252

Ионов Б. С., Илюхин О. А., Ямшанов А. С., Михайлец В. В.
Формирование организаторско-методических навыков в процессе физической подготовки курсантов в военно-учебном заведении ракетных войск стратегического назначения 256

Каминскас И. Р.
Применение семантических полей на основе краеведческого материала в работе учителя-логопеда для расширения словарного запаса и профилактики нарушений письменной речи 259

Канайбеков А. А.
Психолого-педагогические условия коррекции интернет-зависимости у подростков 12–15 лет: теоретический анализ 262

Кауфман А. А., Соловьева Н. А.
Использование голосовых помощников на основе искусственного интеллекта как средство формирования навыков самостоятельной работы при изучении английского языка 264

Ким Го Ун
Несоответствие между экстенсивным развитием высшего образования и результатами трудоустройства молодёжи: сравнительный анализ ситуации в Республике Корея и Узбекистане 268

Козырева И. А., Козлитина Т. С., Литвин О. А., Чернышёва Т. Ю.
Воспитание доброжелательности у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности 273

Кондратьев Р. Ю.
Понятие «ассертивность» в трудах отечественных и зарубежных исследователей и ее роль в развитии личности подростка 276

Коноплёва М. А.
Тематический букварь «Всё о лошадях» как дидактическое средство обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста 278

Коноплёва М. А.
Система заданий к сюжетной картине «Четыре времени года в конном клубе» как средство развития лексического запаса у старших дошкольников 281

Курушкина Е. С.
Развитие естественно-научной грамотности на уроках биологии: теоретические основания и практика применения эвристических заданий 284

Кушнир О. Ю.
Виды деятельности на перемене и работоспособность младших школьников: обзор исследований 287

Лихобабина Т. Е.
Развитие безопасности и культуры движения на уроках физкультуры посредством формирования у школьников осознанного отношения к травмоопасным элементам через рефлексию и моделирование ситуаций 291

Ляпина Ю. Н.
Патриотическое воспитание младших школьников в процессе логопедической работы: содержательные и методические аспекты 293

ПЕДАГОГИКА

Искусственный интеллект в помощь: российские инструменты ИИ в работе учителя

Букреева Алёна Алексеевна, учитель математики
МОБУ средняя общеобразовательная школа № 65 г. Сочи имени Героя Советского Союза Турчинского Адама Петровича

В статье рассматривается практический опыт интеграции российских инструментов искусственного интеллекта в учебный процесс общеобразовательной школы. Акцент сделан на прикладных аспектах: автоматизации рутинных задач учителя с помощью GigaChat и сервисов Яндекса, возможностях платформы «СберКласс» и региональных решений на базе ИИ, персонализации обучения и формировании навыков критического взаимодействия с генеративными моделями. Приводятся конкретные примеры сервисов, доступных российскому педагогу, а также обсуждаются риски, связанные с необходимостью верификации генерируемого контента.

Ключевые слова: *искусственный интеллект в школе, GigaChat, YandexGPT, СберКласс, Ассистент преподавателя, персонализация обучения.*

Введение

Ещё несколько лет назад появление генеративных нейросетей в школе воспринималось администрацией и частью педагогов преимущественно как угроза академической честности. Однако с недавнего времени ситуация изменилась: дискуссия сместилась от вопроса «разрешать или запрещать» к вопросу «как использовать эффективно и безопасно». При этом ключевым фактором для российского учителя стала доступность отечественных сервисов, педагогически ориентированных и работающих на русском языке без необходимости обходить технические ограничения.

При внедрении искусственного интеллекта в учебный процесс российский педагог сталкивается с реальной проблемой: многие популярные международные генеративные инструменты либо ограничены в доступе, либо недостаточно адаптированы к русскому языку. К счастью, за последние два года отечественные платформы развились настолько, что предлагают функции, пригодные для непосредственного использования при подготовке к урокам, проведении занятий и оценивании.

Для педагога инструменты ИИ становятся тем «вторым пилотом», который помогает справиться с колоссальной нагрузкой: подготовкой к урокам, проверкой работ и необходимостью учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Однако, как и любой инструмент, ИИ требует осознанного подхода. Согласно данным, GigaChat является самым популярным сервисом среди российских учителей — его используют 59 % педагогов, применяющих ИИ в работе.

GigaChat: универсальный помощник для подготовки к уроку

GigaChat от Сбера позволяет существенно сократить трудозатраты на подготовку дидактических материалов. Сервис доступен бесплатно через браузер, а также в формате мессенджера путём обмена сообщениями в ВК или чате. Для педагога его главная ценность — «одно окно» для множества задач подготовки: генерация планов уроков, создание тестовых заданий, объяснение сложных понятий простым языком, а также генерация иллюстраций по описанию для презентаций.

Учитель математики может попросить модель сгенерировать десять вариантов проверочной работы по теме «Сложение смешанных чисел» с разным уровнем сложности, рассчитанную на 10–20 минут (в зависимости от запроса на количество заданий). Важно помнить: итоговый вариант всегда требует ручной проверки на предмет фактических ошибок, но черновик экономит минимум час времени.

Еще одним направлением работы является генерация планов и материалов. Учитель может попросить GigaChat написать план урока на тему «Равнобедренный треугольник и его свойства» для учеников 7 класса и нейросеть сгенерирует план из нескольких пунктов, охватывающих основные аспекты изучения этой темы. Для учителя, готовящего тему геометрической прогрессии, достаточно запросить примеры практического применения в жизни, чтобы отойти от абстрактной теории и показать ученикам значимость материала. И это будет полезно для педагога, ведь часто мы слышим от детей, что математика им в жизни не пригодится.

GigaChat способен создавать тесты и викторины по различным темам и предметам, готовить индивидуальные задания для учеников разного уровня подготовки, а также генерировать иллюстрации для наглядных пособий. Для получения изображения достаточно отправить в чат сообщение со словом «нарисуй» — визуальный контент генерируется за две-три секунды. Класс из 25–30 человек неоднороден и учитель физически не может подстроиться под каждого. В целях дифференцированного подхода к закреплению знаний отдельно взятого класса или групп обучающихся одного класса с различным уровнем восприятия учебной информации это незаменимый инструмент. Ведь нередко хочется, чтобы для конкретной группы обучающихся в задании или рисунке были определенные условия, необходимые для практической отработки навыков решения задач именно ими.

Ещё одной функцией GigaChat является проверка и обратная связь. С её помощью можно упростить проверку текстовых работ: учитель может получить краткий пересказ и анализ ученического текста. Бумажный текст можно сфотографировать, модель распознаёт его и выдаёт ответы с пояснениями. Проверка сочинений и эссе — одна из самых трудоёмких задач учителя. ИИ-ассистенты способны дать быструю обратную связь по структуре текста, наличию аргументации и речевым ошибкам. Исследования показывают, что подобные системы могут увеличить объём обратной связи для ученика в десятки раз по сравнению с традиционной проверкой, хотя и требуют выборочного контроля со стороны педагога. Важно помнить: итоговый вариант всегда требует ручной проверки на предмет фактических неточностей, но черновик экономит значительное время.

YandexGPT и образовательный набор инструментов Яндекса

Помимо GigaChat, российский педагог имеет доступ к инструментам экосистемы Яндекса, которые решают специфические задачи.

Сам YandexGPT — универсальная языковая модель, но «Яндекс Образование» в 2025 году выпустила три специализированных инструмента непосредственно для учителей, все бесплатные.

«Нейроквизы» позволяют учителю загрузить текст учебного материала объёмом до десяти тысяч знаков, после чего модель автоматически генерирует вопросы с выбором ответа, включая правильные и отвлекающие варианты, — работа, которая раньше занимала полчаса, выполняется за несколько минут.

«Нейродетектор» отвечает на одну из самых болезненных проблем учителя: определить, написал ли ученик письменную работу сам или с помощью ИИ. Он анализирует текст и выдаёт заключение «написано человеком /сгенерировано ИИ», однако разработчики прямо указывают, что вывод носит рекомендательный характер, а окончательное решение остаётся за педагогом.

Третий инструмент встроен в «Яндекс Учебник» и адресован учителям информатики: он составляет планы занятий, генерирует практические задания с уровневой дифференциацией по сложности, а также анализирует код ученика и указывает на ошибки. Кроме того, платформа подготовки к ЕГЭ по информатике «Яндекс Учебника» содержит ассистента на базе YandexGPT, который объясняет незнакомые термины и показывает логику решения.

Приложение Шедеврум на базе нейросетей YandexART генерирует изображения и видео по текстовому описанию. Для учителя это означает возможность быстро создавать иллюстрации к презентациям, схемы и визуальные материалы без поиска по множеству сайтов. Обновлённые модели точнее следуют инструкциям в запросах и создают изображения с указанным количеством предметов нужных форм и цветов. Базовые генерации доступны бесплатно, но существует подписка, которая позволяет улучшать изображения и скачивать их без вотермарок, что актуально для печати раздаточных материалов. В Шедеврume также предусмотрен детский режим — безопасный, без комментариев и подписчиков, с входом только по паролю.

YandexGPT можно назвать одной из востребованных русскоязычных нейросетей в школьном образовании. Это подтверждается его работоспособностью для работы с контентом.

СберКласс: платформа с ИИ-функциями для персонализации

«СберКласс» — цифровая платформа, которая уже используется в школах 65 регионов страны и соответствует ФГОС, содержит контент по всем предметам с 5 по 9 класс. Для педагога важны её ИИ-возможности.

Первая возможность — автоматическая генерация тестов. Учитель загружает на платформу учебный материал — свой или из библиотеки — и ИИ анализирует содержание, определяет ключевые понятия и логические связи, после чего генерирует тест. Педагогу остаётся только утвердить или отредактировать полученный вариант. Это снижает временные издержки на подготовку контрольных работ.

Второй возможностью является распознавание бумажных материалов. Функция актуальна для классов, где значительная часть обучения происходит на бумаге. Учитель может сфотографировать печатный материал, и ИИ распознает содержимое, классифицирует его как теоретический материал или задание и представит в цифровом виде для рассылки ученикам. Второй сценарий: ученик выполняет письменное задание на бумаге, фотографирует его и загружает на платформу; ИИ распознаёт текст, переводит в онлайн-формат и проверяет (при выборе этой опции). Учитель собирает все ответы в едином интерфейсе, применяет функции проверки и аналитики, рассылает ученикам проверенные работы с оценками. Это избавляет от сбора и хранения бумажных тетрадей и ускоряет обратную связь.

Встроенный чат-бот с мотивационной поддержкой реагирует на действия учащегося: после успешного выполнения серии сложных задач может появиться сообщение «Ты отлично справляешься! Из тебя получится хороший инженер!». Если ученик испытывает трудности с конкретной темой, бот предлагает: «Замечаю, что задачи на второй признак равенства треугольников вызывают у тебя трудности. Хочешь повторить тему вместе?». Для учителя, который физически не успевает уделить внимание каждому из 25–30 учеников, такая автоматизированная поддержка становится подспорьем.

«Ассистент преподавателя»: региональный опыт

Забайкальский край стал одним из первых регионов России, где началось внедрение цифрового сервиса на основе ИИ «Ассистент преподавателя». К началу учебного года в проекте приняли участие более тысячи преподавателей, которые загрузили свыше 1000 аудиозаписей занятий и более 2300 раз воспользовались аналитическими автоотчётами.

В сервисе можно подготовиться к уроку, провести урок и проанализировать его. Это пространство для экспериментов. Можно тестировать новые эксперименты, предлагаемые сервисом, а можно предлагать свои. Например, можно создать текст с намеренными ошибками по теме, создать набор интерактивных карточек для запоминания и повторения, учебную инфографику по теме, подробный план урока, преобразовать страницу учебника в конспект с формулами. К уроку, помимо плана, можно подготовить: задание, презентацию, рабочий лист и мотивирующее задание.

С помощью библиотеки промптов можно подготовить сценарий урока по готовому материалу, подготовить объяснение простыми словами, найти межпредметные связи, создать вовлекающее первое занятие для новой темы, придумать учебную игру. Сервис предлагает использование готовых и создание новых викторин для проведения интересных уроков.

Учителя отмечают, что благодаря рекомендациям Ассистента внедрили десятки новых приёмов. Например, приём «Конверт»: интересные факты по теме раздаются детям не от учителя, а в бумажном конверте — ученики сами озвучивают классу полученные сведения, испытывая радость открытия. Ассистент также помог пересмотреть подход к поощрениям: ИИ показал, что за урок учитель похвалил учеников всего два раза. Педагог добавила «тайнопись» — короткие записки в тетрадях: «Спасибо за помощь на уроке. Я верю в тебя». В результате один из ранее стеснительных учеников занял второе место в школьной викторине, другой подтянулся с двойки по предмету до четвёрки.

Этот пример показывает, что ИИ может быть полезен не только для генерации контента, но и для профессиональной рефлексии педагога, помогая увидеть собственные слепые зоны.

Риски и ограничения

Нельзя обойти вниманием главную опасность: если ученик привыкает получать готовый ответ от нейросети, он перестаёт напрягать собственное мышление. Вместо того чтобы учиться анализировать, сравнивать и делать выводы, школьник просто копирует сгенерированный текст.

Поэтому задания должны проверять процесс, а не память. Например: «Сгенерируй с помощью GigaChat три аргумента в пользу реформы Х. Найди в них слабое место и опровергни его, опираясь на учебник».

Вторая проблема — фактические ошибки. Модель может уверенно назвать несуществующую дату или перепутать автора. Педагог должен демонстрировать ученикам процедуру верификации: «Давайте проверим этот факт по учебнику и посмотрим, ошибся ли наш цифровой помощник». Это превращает недостаток инструмента в учебную ситуацию.

Третье ограничение связано с доступностью функций. Часть ИИ-возможностей «СберКласса» находится на стадии проектирования или пилотного внедрения, и их реальная доступность зависит от того, подключена ли школа к полной версии платформы. Ассистент преподавателя пока развёрнут не во всех регионах.

Как бороться с этим на уровне школы? Во-первых, менять формат заданий. Если раньше домашнее задание проверяло память, то теперь оно должно проверять процесс мышления. Во-вторых, открыто обсуждать с детьми ограничения ИИ: он не «думает», а предсказывает на основе статистики. Понимание этого механизма — часть цифровой грамотности, которую школа обязана формировать. Педагог должен демонстрировать ученикам процедуру верификации, это превращает недостаток инструмента в учебную ситуацию.

В заключение хотелось бы сказать: Искусственный интеллект не заменит педагога. Он не умеет выстраивать эмоциональную связь с классом, не чувствует, когда ученику нужна поддержка, а когда — вызов. Но сервисы ИИ могут снять значительную часть рутинной нагрузки и дать школьникам инструмент для практики. Эффективная стратегия сегодня — гибридная модель, в которой ИИ выступает интеллектуальным партнёром, а учитель отвечает за целеполагание, смысл и критическую оценку результатов. Педагог может строить свою практику сразу с учётом отечественных инструментов, главное — сохранять аналитическую позицию и учить этому детей.

Литература:

1. Илющенко А. И. Сервисы и инструменты для образования на основе искусственного интеллекта. Институт развития образования Краснодарского края.
2. Быков В. ВКР: ИИ-функционал для платформы «СберКласс». РУДН.

3. Яндекс запустил новую линейку YandexART и опцию Про в Шедеврume. Яндекс, 2025.
4. «Ассистент преподавателя» — цифровой помощник педагогов Забайкалья // Первое сентября, 2025.
5. Школьная цифровая платформа СберКласс. Primorye24.ru.
6. Приложение «Шедеврум». App Store.
7. Методические материалы по использованию GigaChat в образовании.
8. Съезд Технократов 2024: презентация «Ассистента Преподавателя».
9. Как создать изображение в Шедеврume. Поддержка Яндекса.
10. Краевой семинар «Российские нейросети как эффективный инструмент». СЦРО.
11. СберКласс: инструменты и приложения для создания учебных материалов. СберУниверситет.
12. Отчёт о семинаре «Роль нейросетей в современной школе».
13. Использование цифровых инструментов для решения рутинных задач педагогов. ТОГИРРО, 2026.
14. Ушанкова М. Ю. Искусственный интеллект как ассистент преподавателя в IT-образовании: специализация, автоматизация и трансформация педагогического процесса // Системный анализ в науке и образовании. 2026. № 1. С. 65–71.
15. Искусственный интеллект как ассистент преподавателя в IT-образовании (продолжение) // КиберЛенинка.
16. Роль технологий искусственного интеллекта в развитии культуры самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков // КиберЛенинка. 2026.
17. Сивинский С. А. Классификация и возможности ИИ-инструментов в обучении веб-технологиям // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2025.

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста посредством приобщения к народной культуре

Виснер Анна Исаковна, старший воспитатель;
Федорова Елена Николаевна, воспитатель
МАДОУ Детский сад № 29 г. Армавира (Краснодарский край)

В статье рассматривается актуальная проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Автором обосновывается эффективность использования средств народной культуры (фольклора, народных игр, декоративно-прикладного искусства, традиционных праздников) как базиса для формирования любви к Родине, уважения к предкам и чувства национальной идентичности. Предлагаются конкретные методы и приёмы работы с детьми разных возрастных групп, а также даются рекомендации по организации развивающей предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, дошкольный возраст, народная культура, фольклор, народные игры, традиции, духовно-нравственное развитие.*

1. Введение: актуальность проблемы патриотического воспитания в ДОО

Современное российское общество переживает период переоценки ценностей. Утрата многими людьми связи с национальными корнями, снижение интереса к истории и традициям своего народа создают серьёзные риски для формирования подрастающего поколения. В этих условиях особую значимость приобретает патриотическое воспитание, начинающееся именно в дошкольном детстве — периоде, когда закладываются основы мировоззрения, характера, нравственных установок.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) в числе задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» называет «формирование основ гражданственности и патриотизма, уважительного отношения к Родине, к своей семье, к культурному наследию своего народа». Однако на практике нередко наблюдается формальный подход: дети заучивают слова гимна, но не понимают их смысла; знают названия городов, но не чувствуют гордости за культуру предков.

Истинный, глубинный патриотизм не может быть навязан извне — он вырастает из эмоционального, телесного, духовного опыта переживания красоты родного края, уважения к старшим, из радости совместных народных игр и праздников. Именно народная культура — живой, постоянно обновляющийся родник — предоставляет богатейший материал для такого воспитания.

2. Психолого-педагогические основы воспитания патриотизма у дошкольников

Прежде чем говорить о средствах, необходимо понять природу патриотического чувства у маленького ребёнка. В дошкольной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леон-

тьев, Д. Б. Эльконин) доказано, что ведущей сферой в этом возрасте является эмоционально-потребностная. Ребёнок не способен к абстрактно-логическим обобщениям; его отношение к миру строится по принципу «нравится — не нравится», «моё — чужое», «хорошее — плохое».

Патриотизм для дошкольника — это не идеология, а привязанность. Привязанность к матери, к дому, к игрушке, к знакомой мелодии, к запаху пирогов из бабушкиной печи. Это первичное, дорефлексивное чувство. Если оно сформировано, то в школьном возрасте на него легко «наложатся» знания об истории, географии, государственных символах.

Исследователи (Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова) выделяют этапы формирования патриотизма у дошкольников:

– 3–4 года: интерес к своей семье, к бытовым действиям (как пекут хлеб, как убирают избу), к простым потешкам и колыбельным.

– 4–5 лет: расширение социального опыта — знакомство с трудом взрослых, с праздниками в детском саду, с народными игрушками.

– 5–6 лет: появление начальных представлений о своей стране, о её столице, о защитниках; яркое эмоциональное переживание народных праздников.

– 6–7 лет: формирование элементарного исторического сознания (давно — сейчас), уважение к старшим, желание беречь народное наследие.

Ключевой механизм воспитания — эмпатия и подражание. Ребёнок проникается чувствами героя сказки, радуется победе добра, хочет быть похожим на былинного богатыря или умелую мастерицу. Поэтому вся работа должна строиться на живом, деятельном, радостном сотворчестве взрослого и ребёнка.

3. Народная культура как средство патриотического воспитания

Народная культура (синонимы: традиционная культура, фольклорная культура) — это совокупность духовных и материальных ценностей, созданных народом на протяжении веков. Она включает язык, обряды, обычаи, верования, искусство, ремёсла, игры. Для дошкольника народная культура обладает несколькими уникальными характеристиками:

– Интегративность — объединяет слово, музыку, движение, ритм, цвет.

– Диалогичность — предполагает взаимодействие, отклик, участие.

– Цикличность — повторяемость год за годом (праздники, сезонные обряды) создаёт ощущение устойчивости мира.

– Образность — яркие, запоминающиеся образы (Матрёшка, Жар-птица, берёзка, богатырь).

Рассмотрим основные компоненты народной культуры, наиболее доступные и эффективные для работы с дошкольниками.

3.1. Устное народное творчество (фольклор)

Фольклор — это язык народной мудрости. Для детей младшего возраста незаменимы: колыбельные песни (формируют чувство защищённости), потешки («Ладушки», «Сорока-ворона») — развивают ритм и тактильный контакт, пестушки и прибаутки. В среднем и старшем возрасте вводятся:

– Сказки — кладезь нравственных уроков. Именно в сказке добро всегда побеждает зло, слабый может стать сильным благодаря смекалке, а трудолюбие вознаграждается. Важно после чтения обсуждать: «Почему Иванушка не послушался сестрицу? Что помогло гуслям победить Кощея?».

– Пословицы и поговорки — сжатые формулы народной этики. «Человек без Родины — соловей без песни», «Где кто родился, там и пригодился». Их не следует заучивать наизусь — лучше включать в уместные ситуации.

– Загадки — развивают образное мышление и учат видеть красоту в обыденном («Белая скатерть всё поле покрыла» — снег; «Не огонь, а жжётся» — крапива).

Фольклорные тексты должны звучать в группе ежедневно: утром — приветствие (потешка), перед сном — колыбельная или спокойная сказка, на прогулке — заклички («Дождик, дождик, пуще…»).

3.2. Народные игры и хороводы

Игра — ведущая деятельность дошкольника. Народные игры — это естественная школа физического, умственного и нравственного воспитания.

В них отражается уклад жизни, трудовые навыки, представления о чести и смелости.

Примеры игр для разных возрастов:

– Младший возраст: «Каравай» (знакомство, доброжелательность), «Зайка серый умывается» (подражание), «Прятки» (русский вариант).

– Средний возраст: «Гуси-лебеди» (воспитывает взаимовыручку), «У медведя во бору» (развитие ловкости, знание лесных даров).

– Старший возраст: «Горелки» (выдержка, честность), «Ручеёк» (символ весны, единства), «Плетень» (координация коллективных действий), «Лапта» (упрощённый вариант для детсада).

Хороводы — особая форма игры, объединяющая слово, музыку и пластику. Вождение хоровода («Во поле берёза стояла», «Как у наших у ворот») создаёт чувство общности, «круговой поруки», что напрямую связано с ощущением единства с народом, с Родиной.

3.3. Декоративно-прикладное искусство и народная игрушка

Приобщение к народным промыслам — это не только развитие мелкой моторики и эстетического вкуса. Это знакомство с историей родного края, с тем, как наши предки украшали свой быт.

В детском саду используются:

– Дымковская игрушка (вятская) — яркие барыни, индюки, кони. Дети 3–4 лет раскрашивают готовые силуэты, в 5–7 лет лепят сами.

– Филимоновская игрушка — свистульки, узнаваемые вытянутые формы. Хороша для сюжетных игр.

– Городецкая роспись — нарядные доски, мебель. Мотивы (кони, птицы, купавки) дети рисуют в старшей группе.

– Хохлома — золотая посуда. Даже простое рассматривание вызывает восхищение.

– Русская матрёшка — символ материнства, дружной семьи. Игры с матрёшками (вкладыши, выстраивание по росту) знакомят с идеей единства при различии.

Обязательно организуются мини-выставки, мастерские «умелые ручки», где дети вместе с родителями расписывают ложки, лепят свистульки из глины (пластилина).

3.4. Календарные праздники и обряды

Пожалуй, это самый сильный эмоциональный фактор. Праздник, которого ждут, который готовят всем миром — от семьи до детского сада — оставляет след на всю жизнь.

Какие народные праздники реально провести в ДОО?

– Осенины (сентябрь) — сбор урожая, знакомство с сельским трудом, хороводы с караваем.

– Покров (октябрь) — первое зазимье, традиционные посиделки.

– Масленица (февраль-март) — неделя блинов, катание на лошадях (имитация), сжигание чучела (безопасная модель). Через обряды дети усваивают идею прощания с зимой и встречи весны.

– Пасха (апрель-май) — роспись яиц (писанок), игры с яйцами, колокольные звоны в записи.

– Троица (июнь) — праздник русской берёзки, завивание венков.

Особое место занимает День Победы — хотя это не древний праздник, он стал всенародным святым днём. В народную культуру он вплетён через песни («Катюша», «Смуглянка»), через обычай поздравлять ветеранов, через георгиевскую ленту (как новый символ, но укоренённый в традиции воинской славы).

4. Методика работы по приобщению дошкольников к народной культуре (по возрастам)

Эффективность работы зависит от системности и учёта возрастных особенностей. Предлагаем примерное планирование на учебный год (фрагмент).

Младшая группа (3–4 года)

Задачи: вызвать интерес к потешкам, колыбельным, народным игрушкам; формировать положительное отношение к сверстникам через хороводы.

Средства: ежедневное проговаривание потешек при умывании, одевании, кормлении; кукольный театр «Теремок»; игра «Каравай»; рассматривание дымковских игрушек; слушание колыбельных перед сном.

Пример занятия: «Петушок и его семья». Используется потешка «Петушок, петушок, золотой гребешок», затем дети вместе с воспитателем подражают движениям петушка (ходьба с высоким подниманием колен), затем лепят зёрнышки для курочки.

Средняя группа (4–5 лет)

Задачи: познакомить с несколькими народными сказками; разучить 2–3 хороводные игры; дать представление о народном костюме (рубаха, сарафан, кокошник, лапти).

Средства: уголок ряжения с элементами русского костюма; разучивание закличек («Весна, весна красная»); игры «Гуси-лебеди», «У медведя во бору»; лепка дымковской утки.

Пример занятия: «Путешествие в деревню Сказкино». Дети на ковре-самолёте отправляются в гости к бабушке-сказочнице, отгадывают загадки о героях сказок, играют в русскую народную игру «Зайка серый умывается», затем расписывают силуэт матрёшки.

Старшая группа (5–6 лет)

Задачи: расширять представления о народных промыслах (городец, хохлома); познакомить с былинами и образами богатырей; разучить народные песни и календарные игры («Горелки», «Ручеёк»); провести фольклорный праздник (Осенины или Масленицу).

Средства: создание мини-музея «Русская изба» (чугунок, ухват, прялка, самовар); прослушивание фрагментов былин в исполнении сказителей (аудиозаписи); изготовление поделок из солёного теста (жаворонки к весеннему равноденствию).

Пример проекта: «Что расскажет самовар?» — дети узнают историю самовара, разучивают частушки, ставят сценку «Чаепитие на Покров», рисуют тульский самовар.

Подготовительная группа (6–7 лет)

Задачи: систематизировать знания о народной культуре, воспитывать уважение к истории своей семьи и страны; подготовить фольклорный спектакль (кукольный или драматический); воспитывать готовность защищать Родину через знакомство с былинными героями.

Средства: составление родословного древа (совместно с родителями); экскурсия в краеведческий музей; сюжетно-ролевая игра «Путешествие по Золотому кольцу России»; конкурс чтецов стихов о Родине; праздник «Ярмарка» (с песнями, плясками, продажей поделок).

5. Организация развивающей среды и взаимодействие с семьёй

Ни одна методика не будет полноценно работать без соответствующей среды и помощи родителей.

Развивающая предметно-пространственная среда в ДОО должна включать:

– Центр познания и коммуникации: предметы быта (глиняный горшок, деревянная ложка, рушник), куклы в народных костюмах, макеты избы и колодца.

– Библиотеку фольклорных текстов с красочными иллюстрациями.

– Аудиотеку: колыбельные, народные песни в обработке для детей, звуки народных инструментов (гусли, балалайка, жалейка).

– Наборы для творчества: шаблоны для росписи, глина, гуашь, элементы костюмов для ряженья.

Работа с семьёй (самый трудный и важный компонент):

1. Информационные листы и папки-передвижки «Поиграйте с ребёнком в народную игру», «Сказка на ночь: как читать и обсуждать».

2. Мастер-классы: «Роспись пасхального яйца», «Кукла-пеленашка своими руками». Родители вместе с детьми изготавливают пособия для группы.

3. Семейные проекты: «Герб моей семьи», «Любимая бабушкина сказка», «Рецепт блинов».

4. Совместные праздники (Масленица с блинами, Пасха с катанием яиц, «Бабушкины посиделки»). Важно, чтобы родители не были зрителями, а активно участвовали: пели частушки, водили хороводы, помогали организовывать ярмарку.

5. Анкетирование на тему «Традиции в вашей семье» — чтобы выявить, какие обычаи уже есть, и опереться на них.

6. Практический опыт: примеры занятий и проектов

Представим два развёрнутых примера из опыта работы.

Пример 1. Интегрированное занятие в старшей группе «В гостях у дымковской барыни»

Цель: воспитывать уважение к народным мастерам, чувство гордости за вятский промысел.

Ход занятия:

1. Оргмомент — звон колокольчика. Воспитатель в русском сарафане приглашает детей в «ярмарочный зал».

2. Показ презентации о том, как в старину лепили свистульки на праздник «Свистунья».

3. Физкультминутка: дети изображают дымковскую лошадку (цоканье языком, бег с высоким подниманием колен).

4. Практическая часть: каждый ребёнок получает силуэт дымковской барыни (из бумаги) и раскрашивает его элементами узора (круги, полоски, точки) под русскую народную мелодию «Светит месяц».

5. Итог: выставка «Весёлый хоровод барынь».

Рефлексия: «Какое настроение у наших барынь? Почему?».

Пример 2. Проект «Сказка в гости к нам пришла» (подготовительная группа, длительность 1 месяц)

Этапы:

– Подготовительный: выбор русской народной сказки «Гуси-лебеди». Чтение, обсуждение характеров героев.

– Основной: изготовление костюмов и декораций (совместно с родителями). Разучивание ролей. Введение в ткань сказки народных песенок («Баю-баюшки-баю», «Ой, гуси, вы, гуси»). Рисование иллюстраций к сказке.

– Итоговый: показ кукольного спектакля для младших групп. Параллельно — выставка поделок по мотивам сказки (вылепленные яблочки, речка из голубой ткани, домик Бабы-Яги).

Результат: дети не только проявили творческие способности, но и прочувствовали на себе драматургию русской сказки — победу добра, помощь ближнему, смелость. У них сформировалось эмоциональное отношение к фольклорным образам.

7. Заключение

Таким образом, народная культура является не просто «приятным дополнением» к образовательной программе, а фундаментальной основой для воспитания подлинного, не показного патриотизма у детей дошкольного возраста. Сказка, песня, игра, промысел, праздник — всё это работает на создание у ребёнка целостного образа Родины как места, где живут добрые, талантливые, трудолюбивые люди, где природа щедра и красива, где предки оставили нам бесценное наследие.

Системная работа по приобщению к народной культуре способствует решению не только патриотических, но и общеразвивающих задач: развитию речи, мышления, мелкой моторики, эстетического вкуса, навыков социального взаимодействия. А главное — она даёт детям чувство корней, защищённости и уверенности в завтрашнем дне, потому что человек, знающий и любящий свою культуру, никогда не будет одинок и беспомощен перед лицом жизненных бурь.

Рекомендуем педагогам строить работу не от случая к случаю, а в виде годового тематического планирования, где народная культура пронизывает все виды детской деятельности. И помнить: воспитывать маленького патриота может только тот педагог (и родитель), который сам искренне увлечён народной традицией, читает сказки с душой, водит хоровод с радостью и говорит о Родине с трепетом.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, в ред. от 21.01.2019).
2. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа. — СПб.: Детство-Пресс, 2015.

3. Куприна Л. С., Бударина Т. А., Маркеева О. А. Знакомство детей с русским народным творчеством. — СПб.: Детство-Пресс, 2010.
4. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. — М.: Цветной мир, 2017.
5. Жуковская Р. И., Виноградова Н. Ф., Козлова С. А. Родной край. — М.: Просвещение, 1990.
6. Науменко Г. М. Народные праздники, обряды и времена года в песнях и сказках. — М.: Центрполиграф, 2016.
7. Новицкая М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. — М.: Линка-Пресс, 2003.

Предметно-языковая интеграция в действии: опыт создания квиза «От Петра I до Александра II»

Габрелян Лиана Азатовна, преподаватель;
Заева Алина Анатольевна, учитель английского языка
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

В статье представлен опыт совместной методической разработки учителя истории и учителя английского языка — интегрированного командного квиза для обучающихся 9–11 классов (уровень A2–B1), охватывающего период российской истории с 1682 по 1881 год. Цель статьи — рефлексия процесса создания и обоснование дидактического потенциала квиза как практической реализации идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Автор (учитель английского языка) описывает логику построения пяти раундов, каждый из которых соединяет историческое содержание с конкретным языковым действием: от рецептивного понимания (чтение, аудирование) до продуктивного перевода. Анализируются теоретические основания (CLIL, retrieval practice, геймификация, визуальный анализ), система критериального оценивания и механизмы уровневой адаптации. Делается вывод о том, что предложенный формат обеспечивает переход от узнавания к интерпретации и применению знаний, а английский язык выступает не как объект изучения, а как действенный инструмент познания историко-культурного материала.

Ключевые слова: *предметно-языковая интеграция, CLIL, интегрированный квиз, история России, английский язык, геймификация, retrieval practice, визуальная грамотность, продуктивный перевод, критериальное оценивание.*

В современной образовательной практике учителя-предметники всё чаще сталкиваются с необходимостью преодолевать разрыв между учебными дисциплинами. История и иностранный язык в традиционной модели существуют параллельно: ученик заучивает даты и события на одном уроке и грамматические конструкции на другом, не всегда осознавая, как эти знания могут взаимодействовать. Интегрированный квиз «От Петра I до Александра II» является попыткой преодолеть этот разрыв на практике. Разработка создана в соавторстве учителем истории и учителем английского языка, что позволило соединить содержательную глубину исторического материала с методическим инструментарием иноязычного обучения. Актуальность статьи обусловлена необходимостью обобщения практического опыта создания интегрированных форматов учебной деятельности, которые отвечают требованиям обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и способствуют формированию функциональной грамотности школьников. Цель статьи — проанализировать опыт создания квиза «От Петра I до Александра II» как практической реализации предметно-языковой интеграции, описать логику построения раундов, обосновать эффективность предложенной модели и сформулировать рекомендации по её использованию.

Методологическую основу разработки составляет подход предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL), в рамках которого предметное содержание и иностранный язык осваиваются во взаимосвязи. В современной методической литературе подчёркивается двойная направленность подобной интеграции: работа с содержанием одновременно является работой с языком [1, с. 184]. В квизе этот принцип реализуется через постановку перед учащимися двух взаимосвязанных вопросов: «Что я знаю об историческом явлении?» и «Как я могу выразить или распознать это знание на английском языке?». Второй теоретический ресурс — практика активизации учебной деятельности и извлечения знаний из памяти. Исследования в области педагогики и психологии обучения показывают, что активное воспроизведение информации в формате тестов, викторин или квизов способствует лучшему запоминанию и замедлению забывания [4, с. 88]. В квизе этот механизм реализуется в раундах 1 и 2, где учащиеся должны восстановить из памяти даты, события, имена и цитаты, а также в раунде 4, где требуется извлечь русский исторический эквивалент английского термина. Игровая форма в разработке выполняет дидактическую функцию, а не является просто развлекательным элементом. Труды по использованию игровых технологий подтверждают поло-

жительное влияние геймифицированных стратегий на мотивацию и вовлечённость, подчёркивая при этом зависимость эффекта от дизайна и контекста [2, с. 112]. В данном сценарии игровая механика (соревновательность, ограничение времени, командное обсуждение) подчинена конкретным образовательным действиям: воспроизведению, сопоставлению, интерпретации и переводу.

Квиз рассчитан на 60–70 минут, включает 3–5 команд по 4–6 человек, максимальный балл — 50. Структура игры выстроена таким образом, чтобы обеспечить последовательный переход от рецептивных видов речевой деятельности к продуктивным. Рассмотрим более подробно методический замысел каждого из пяти раундов.

Первый раунд — Multiple Choice (множественный выбор). Данный этап направлен на знание ключевых событий и дат периода 1682–1881 гг. Учащимся предлагаются вопросы на английском языке с четырьмя вариантами ответа: например, об основании Санкт-Петербурга в 1703 году, о Полтавской битве 1709 года, о присоединении Крыма в 1783 году, об отмене крепостного права в 1861 году. Языковое действие здесь — чтение и аудирование, понимание вопросительных конструкций, поиск ключевых слов, соотнесение формулировки с историческим знанием. Вопрос сформулирован так, чтобы исключить возможность ответа на основе простого узнавания знакомого слова — требуется понимание всей конструкции и точное знание факта.

Второй раунд — Whose Words? (Чьи слова?). Этот этап предлагает цитаты исторических деятелей, например, «Пуля — дура, штык — молодец» А. В. Суворова или высказывание Александра I о готовности отрастить бороду и есть картофель в Сибири, но не подписать позорный мир. Языковое действие — чтение с пониманием смысла (reading for meaning), интерпретация высказывания, связь цитаты и личности. После ответа ведущий зачитывает краткое пояснение с историческими фактами, что обеспечивает обратную связь и расширяет кругозор. Учащиеся учатся опираться на контекст, а не на дословный перевод, что формирует толерантность к языковой неопределенности.

Третий раунд — Art Gallery (Художественная галерея). Задание строится на сопоставлении художников (Н. Ге, В. Суриков, В. Боровиковский) и их произведений («Пётр I допрашивает царевича Алексея», «Переход Суворова через Альпы», «Екатерина II на прогулке в Царскосельском парке»). Языковое действие включает наблюдение, идентификацию, интерпретацию и короткое устное высказывание на английском языке. Задание требует не только узнавания произведения, но и называния персонажа, события или контекста, что связывает визуальную информацию с фактологическим знанием. Исследования в области визуального обучения истории подтверждают, что изображения могут использоваться как исторические источники, поддерживая формирование исторического мышления, однако требуют специального обучения интерпретации [3, с. 91].

Четвёртый раунд — Find the Russian Analogy (Найди русский аналог). Данный этап посвящён историзмам и реалиям: крепостной крестьянин, русская печь, Новый год. Учащимся предлагается описание реалии на английском языке, и они должны назвать соответствующий русский термин. Например: «This object was used in Russian villages for a long time. People put it on the floor, sat on it and slept on it»... — ключ: печь. Или: «This person was personally dependent on a landowner. He worked on the land and could not leave it freely» — ключ: крепостной крестьянин. Задание развивает навык понимания основного содержания, критическое мышление и умение сопоставлять языковые и историко-культурные явления, что особенно важно в условиях междисциплинарного подхода [1, с. 52].

Пятый раунд — Fairy Tale Corner (Уголок сказки). Заключительный этап предлагает фрагменты русских сказок А. С. Пушкина и требует продуктивного перевода, передачи смысла с учётом культурного контекста, называния сказки на английском языке. Это самый продуктивный этап квиза: учащиеся создают собственный языковой продукт, осваивая переводческие стратегии. Пример: «Три девицы под окном пряли поздно вечерком»... — The Tale of Tsar Saltan. Оценивается точность и близость по смыслу, а также верное название сказки. Данный этап позволяет выйти за рамки простого воспроизведения фактов и перейти к творческой интерпретации культурного текста.

Разработка предлагает сбалансированный подход к оцениванию, разделяя игровой рейтинг и педагогическую оценку личности учащегося. В раундах 1, 2 и 4 за правильный ответ начисляется 1 балл (в раунде 4 жюри может дополнительно учитывать качество объяснения). В раунде 3 — до 3 баллов за изображение: 1 балл за автора, 1 балл за название, 1 балл за событие или персонажа. В раунде 5–2 балла за отрывок: 1 балл за перевод и 1 балл за название сказки. При равенстве баллов проводится дополнительный блиц-вопрос (Sudden Death Question). Методическая диагностика (формирующее оценивание) позволяет педагогу наблюдать и фиксировать историческую точность (раунды 1–3), историческую терминологию (раунд 4), иноязычное понимание (раунды 1–3), перевод (раунды 4–5), командное взаимодействие и визуальную интерпретацию (раунд 3). Это позволяет учителю увидеть, какие типы учебных действий требуют дальнейшей работы, и спланировать повторение, что соответствует принципам активизации познавательной деятельности [4, с. 145].

Отдельного внимания заслуживает принцип отбора содержания. Хронологические рамки 1682–1881 гг. охватывают значительный и насыщенный событиями период российской истории: от преобразований Петра I до реформ Александра II. При подготовке заданий важно было не стремиться включить в игру как можно больше дат и имён, а выбрать исторические факты, которые обладают потенциалом для межпредметной работы. Вопрос или изображение должны становиться поводом одновре-

менно вспомнить исторический контекст и выполнить определённое языковое действие. Поэтому в основу квиза легли не только общеизвестные события, но и высказывания исторических деятелей, произведения живописи, культурные реалии и литературные тексты. Такое разнообразие источников позволяет показать историю как многогранное явление, представленное в документах, визуальных образах, языке и художественной культуре.

Существенным этапом совместной работы стало согласование исторической и языковой составляющих каждого задания. Учителю истории необходимо было проверить фактологическую точность, соответствие формулировок изучаемому периоду и корректность исторических понятий. Учитель английского языка, в свою очередь, оценивал доступность лексики и грамматических конструкций для уровня A2–B1, однозначность инструкции и соответствие задания предполагаемому речевому действию. Подобное распределение экспертных ролей не означало разделения квиза на «историческую» и «английскую» части. Напротив, каждое задание проходило двойную методическую проверку: оно должно было быть содержательно значимым и языково посильным. Именно совместное проектирование позволило избежать ситуации, когда английский язык используется лишь как формальная оболочка для вопроса по истории.

При этом языковая сложность задания не должна становиться препятствием для демонстрации предметных знаний. Ученик может помнить исторический факт, но испытывать затруднение при восприятии незнакомой английской формулировки. Для предупреждения подобных ситуаций педагог заранее определяет ключевую лексику, продумывает длину инструкции, избегает избыточно сложных синтаксических конструкций и при необходимости использует визуальную опору. Важен баланс: текст должен содержать достаточное количество смысловых ориентиров, но не подсказывать ответ напрямую. Например, описание исторической реалии в раунде Find the Russian Analogy строится через функциональные признаки предмета или социального явления. Учащийся должен выделить существенные характеристики, соотнести их с имеющимися знаниями и самостоятельно назвать понятие. Таким образом, языковое затруднение становится не барьером, а частью познавательной задачи.

Командный формат также имеет самостоятельную методическую ценность. Обсуждение ответа даёт возможность распределить интеллектуальную нагрузку между участниками: один ученик вспоминает дату, другой обращает внимание на ключевое слово в английском вопросе, третий предлагает историческое объяснение. При этом итоговое решение требует согласования позиций и ответственности команды за общий результат. В отличие от индивидуального тестирования, такой формат делает ход рассуждения более заметным для педагога: можно наблюдать, какие аргументы приводят школьники, как они проверяют предположения и каким образом приходят к общему ответу. Чтобы обсуждение не превращалось в угадывание, ведущему важно выдерживать единые временные рамки, заранее обозначать правила и после каждого задания давать краткую содержательную обратную связь.

Обратная связь в квизе выполняет не только оценочную, но и обучающую функцию. После объявления правильного ответа целесообразно кратко раскрыть исторический контекст, уточнить значение термина или обратить внимание на языковую конструкцию, которая помогла понять задание. Например, при работе с цитатой можно обсудить, какие слова указывали на позицию исторического деятеля; при сопоставлении картины и события — какие детали изображения стали основанием для ответа; при переводе фрагмента сказки — почему буквальная передача отдельных слов не всегда сохраняет смысл оригинала. Такой комментарий превращает игровой эпизод в короткий учебный разбор и помогает участникам увидеть не только правильный ответ, но и способ его получения.

Практическая подготовка квиза предполагает также продуманную организацию пространства и материалов. Для раунда Art Gallery необходимо обеспечить хорошую видимость изображений, а для заданий на чтение и перевод — читаемый размер текста и достаточное время на обсуждение. Ведущему и жюри следует иметь единый комплект вопросов, ключей и критериев оценивания, чтобы исключить расхождения при проверке ответов. До начала игры участникам объясняются порядок перехода между раундами, способ фиксации ответов и правила начисления баллов. Если квиз проводится в рамках предметной недели или школьного мероприятия, полезно заранее распределить роли между организаторами: ведущий управляет темпом игры, технический помощник отвечает за демонстрацию материалов, жюри фиксирует результаты. Организационная ясность позволяет сохранить динамику соревнования и сосредоточить внимание учащихся на содержании заданий.

Важным результатом совместной разработки для самих педагогов становится возможность профессионального диалога. Подготовка интегрированного занятия требует выйти за пределы привычной предметной логики и посмотреть на материал глазами коллеги: историк оценивает, какие языковые средства необходимы для понимания источника, а учитель английского языка — какие знания о прошлом делают языковое задание осмысленным. Такое взаимодействие помогает выявить точки пересечения учебных программ и наметить новые форматы сотрудничества. При этом интеграция не предполагает отказа от предметной специфики: историческая достоверность и языковая корректность остаются самостоятельными критериями качества. Общая задача состоит в том, чтобы связать их в едином учебном действии.

После проведения игры педагог может использовать её материалы и как диагностический ресурс. Анализ ответов команд позволяет определить, какие события и понятия требуют повторения, какие типы английских формулировок вызывают затруднения, насколько уверенно

учащиеся интерпретируют изображения и передают содержание культурного текста. Для более точной оценки полезно фиксировать не только итоговые баллы, но и характер ошибок: неверное историческое знание, непонимание лексики, неточное прочтение инструкции или трудность формулирования ответа. Такая фиксация помогает отделить предметные затруднения от языковых и планировать дальнейшую работу адресно. Важно подчеркнуть, что сам по себе игровой результат не является исчерпывающей оценкой уровня знаний отдельного ученика: он отражает деятельность команды в конкретной ситуации и должен рассматриваться в совокупности с другими формами контроля.

Гибкость методики обеспечивается возможностью адаптации под разные возрастные и языковые уровни. Для 9 класса предусмотрено сокращение количества вопросов, предоставление словаря ключевых терминов, увеличение времени на перевод. Для 10–11 классов сохраняется базовая структура с добавлением заданий на причинно-следственные связи. Для 11 класса увеличивается доля открытых вопросов и аргументации, предлагается краткий комментарий к цитате или произведению искусства. Для предметной недели каждый раунд может быть оформлен как отдельная станция. Для дистанционного формата задания переносятся в интерактивную платформу с сохранением принципа командного обсуждения.

Опыт создания интегрированного квиза «От Петра I до Александра II» демонстрирует, что предметно-языковая интеграция может быть успешно реализована в формате командного соревнования. Разработка соединяет содержательную глубину исторического материала с методическим инструментарием иноязычного обучения, обеспечивая переход от узнавания к интерпретации и применению знаний. Английский язык в данной модели выступает не как объект изучения, а как действенный инструмент познания историко-культурного материала, что способствует повышению мотивации учащихся и формированию функциональной грамотности. Практическая значимость разработки заключается в её готовности к применению в школе: определены цели, задачи, целевая аудитория, временные нормативы, система оценивания, реплики ведущего, задания и ключи ответов. Перспективным направлением дальнейшей работы является расширение тематического диапазона квиза и разработка аналогичных интегрированных форматов для других исторических периодов.

Литература:

1. История России. Учебник для общеобразовательных организаций / под общ. ред. В. Р. Мединского. — М.: Просвещение.
2. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — М.: Дрофа, 2008. — 431 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2005. — 272 с.
5. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.
6. Integrated Learning: From Practice to Principles? // Annual Review of Applied Linguistics. 2011. Vol. 31. P. 182–204.
7. McDermott, K. B. Practicing Retrieval Facilitates Learning // Annual Review of Psychology. 2021. Vol. 72. P. 609–633.

Использование мультисенсорных методик в обучении английскому языку детей с расстройствами аутистического спектра как средство формирования лексико-грамматических навыков

Гугнина Ульяна Юрьевна, студент;
Тарибо Ева Геннадьевна, студент;
Соловьева Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Научный руководитель: Иванова Елена Сергеевна, зав. кафедрой
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье рассматривается проблема формирования лексико-грамматических навыков по английскому языку у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образования. Объект исследования — процесс обучения английскому языку детей с РАС; предмет — мультисенсорные методики как средство формирования лексико-грамматических навыков. Цель работы — теоретически обосновать возможности применения мультисенсорных методик и определить их педагогический потенциал. Исследование носит теоретический

характер и выполнено методами анализа и сравнения научной литературы, систематизации, классификации, синтеза, индукции, дедукции и моделирования. В результате разграничены мультисенсорные приёмы, средства альтернативной и дополнительной коммуникации, поведенческие подходы и методы сенсорной поддержки; предложена классификация приёмов по сенсорным опорам и решаемым языковым задачам; обоснованы педагогические условия их применения; разработана концептуальная модель занятия. Показано, что мультисенсорный подход обладает теоретическим потенциалом как принцип организации предъявления, структурирования и повторения материала, однако прямых экспериментальных данных о его эффективности в обучении английскому языку детей с РАС в рассмотренных источниках не выявлено. Практическая значимость состоит в возможности использовать модель при проектировании занятий; сформулированы вопросы для эмпирической проверки.

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, мультисенсорный подход, английский язык, лексические навыки, грамматические навыки, индивидуализация обучения, инклюзивное образование.*

Введение

Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан расширяет круг вопросов, связанных с обучением детей с особыми образовательными потребностями иностранному языку. Расстройства аутистического спектра (РАС) определяются в классификациях как состояния с устойчивыми трудностями социальной коммуникации и ограниченными, повторяющимися моделями поведения и интересов [4; 19]; проявления существенно различаются по уровню речи, интеллекту и сенсорным особенностям, поэтому методические положения применимы лишь с поправкой на индивидуальный профиль ребёнка. Условия обучения остаются неоднородными: по результатам интервью с 16 педагогами специальных классов одной из школ г. Шымкента, ни один из них не изучал вопросы обучения детей с аутизмом в бакалавриате [2]; обзор опыта ранней помощи указывает на нехватку специалистов и неполноту нормативной базы [1].

Подходы к обучению английскому языку детей с РАС описаны в обзорной литературе как набор разнородных средств (обучение на основе изображений, PECS, прикладной анализ поведения, Total Physical Response, индивидуальные планы); авторы рекомендуют сочетать вмешательства и отмечают ограниченность исследований [20]. Проблема, таким образом, состоит не в отсутствии исследований, а в недостаточной систематизации. Во-первых, под «мультисенсорным обучением» нередко объединяют инструменты разной природы: приёмы предъявления материала, средства альтернативной и дополнительной коммуникации (ААС), поведенческие процедуры и сенсорную терапию, хотя обзоры не подтверждают эффективность сенсорно-интегративной терапии [13] и оценивают доказательства в пользу сенсорных вмешательств как недостаточные [8]. Во-вторых, для английского языка не описана связь между приёмом, формируемым навыком (лексическим или грамматическим) и сенсорной опорой. В-третьих, теоретические возможности приёмов не всегда отделяются от подтверждённой эффективности: обзор технологических вмешательств по усвоению словаря детьми с РАС выявил смешанные результаты и подчеркнул значение индивидуального подхода [18].

Мультисенсорный подход заслуживает рассмотрения по трём причинам. В экспериментах с нейротипичными участниками обучение с согласованной информацией нескольких модальностей могло давать преимущество перед одномодальным, при условии конгруэнтности стимулов, но авторы подчёркивают, что перенос на реальное обучение остаётся предположением [11; 17]. Сенсорные особенности характерны для РАС, но выражены неоднородно [6; 7], что делает целесообразным предъявление материала согласованными способами с индивидуальным подбором. Освоение языка требует многократного повторения, которое можно варьировать по способам представления. Подход при этом не равнозначен подбору методов под «стиль обучения»: для такой практики достаточных оснований не выявлено [15].

Объект исследования — процесс обучения английскому языку детей с РАС. Предмет — мультисенсорные методики как средство формирования лексико-грамматических навыков. Цель — теоретически обосновать возможности применения мультисенсорных методик в обучении английскому языку детей младшего школьного возраста с РАС и определить их педагогический потенциал. Задачи: рассмотреть особенности детей с РАС, значимые для обучения языку; проанализировать организацию обучения в условиях инклюзии; раскрыть основы мультисенсорного подхода; систематизировать методики применительно к лексике и к элементарной грамматике; определить педагогические условия, ограничения и принципы индивидуализации; разработать модель занятия. Гипотеза: систематическое и индивидуализированное применение мультисенсорных методик может создавать дополнительные условия для формирования лексических и грамматических навыков благодаря сочетанию способов представления информации, структурированности и наглядности материала и многократному повторению; это теоретическое предположение, а не доказанный факт.

Методы исследования

Исследование носит исключительно теоретический характер: эксперимент, тестирование, анкетирование и наблюдение не проводились. Анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы, в том числе сравни-

тельный анализ отечественных и зарубежных работ, применялся для решения задач 1–3; поиск велся по открытым источникам и сайтам рецензируемых журналов на русском и английском языках, формализованный систематический обзор не проводился, отбор был целенаправленным. Систематизация и классификация применены в задачах 4–5 (таблицы 1 и 2). Индукция (от описанных приёмов к группам и условиям) и дедукция (от общих положений о неоднородности сенсорной обработки и конгруэнтности к частным условиям) использованы в задачах 4–6; синтез и обобщение — при формулировании условий и выводов; моделирование — в задаче 7 при построении модели занятия.

Результаты исследования

Особенности детей с РАС, значимые для обучения английскому языку

Все перечисленные особенности носят вероятностный характер и устанавливаются индивидуально. Трудности социальной коммуникации входят в диагностические критерии РАС [4; 19]; поэтому парные и групповые коммуникативные задания могут требовать предварительной структуризации и выбора формата участия, а сниженная социальная инициатива не равнозначна отсутствию языковых возможностей. Подход О. С. Никольской, Е. Р. Баенской и М. М. Либлинг акцентирует установление эмоционально-смыслового контакта и дозированное, предсказуемое взаимодействие [3]. Метаанализ 14 исследований показал, что нарушения сенсорной модуляции при РАС встречаются чаще, чем в группах сравнения, но картина неоднородна: различия были наибольшими по сниженной реактивности, затем по сверхреактивности и сенсорному поиску, а разброс связан с возрастом, выраженностью аутизма и типом контроля [6]. Обновлённый метаанализ 55 исследований (4 606 участников) подтвердил различия по всем трём доменам; в сравнении с другими клиническими группами значимо отличалась только сверхреактивность [7]. Один и тот же стимул может вызывать дискомфорт у одного ребёнка и отыскиваться другим; преобладание зрительного канала у всех детей с РАС источниками не подтверждается, предпочтения устанавливаются наблюдением.

Речевое и когнитивное развитие варьирует от отсутствия функциональной речи до развёрнутой речи при трудностях прагматики; оснований для универсальных утверждений об особенностях внимания и памяти в младшем школьном возрасте в рассмотренных источниках не найдено, поэтому они считаются параметрами индивидуальной оценки. Сильные стороны ребёнка (например, интерес к закономерностям) целесообразно использовать как опору; их наличие устанавливается, а не предполагается. Состояние выраженной сенсорной или эмоциональной перегрузки, при котором ребёнок временно не может участвовать в занятии, обозначается в статье как кризис перегрузки; его не следует трактовать как нарушение дисциплины, а профилактика строится на дозировании нагрузки и предсказуемости. Стереотипные движения (стимминг) рассматриваются как возможная форма саморегуляции и не подлежат обязательному устранению, кроме случаев риска для ребёнка или окружающих.

Организация обучения английскому языку в условиях инклюзии

Визуальные расписания имеют доказательное обоснование: в обзоре 31 исследования (16 приемлемого качества) сделан вывод, что их можно считать практикой, основанной на доказательствах, особенно в сочетании с систематическими обучающими процедурами [12]; структурированное обучение в духе TEACCH рассматривается как пример подхода, отвечающего современным представлениям о доказательной практике [14]. Подсказки и подкрепление входят в число практик с доказательной базой при аутизме в целом [10]; на уроке они реализуются как иерархия подсказок с планом снятия и подкрепление, выбираемое ребёнком. Организация кабинета предполагает сокращение лишних стимулов и зонирование (в том числе место для паузы) с учётом профиля ребёнка [6; 7]; содержание адаптируется за счёт ограничения объёма нового материала и индивидуальных заданий [20]. Традиционные методики не считаются неэффективными для всех детей с РАС: речь идёт об их адаптации и дополнении. С учётом пробелов в подготовке педагогов [1; 2] планирование целесообразно вести совместно с учителем английского языка, специальным педагогом, психологом и семьёй.

Теоретические основы мультисенсорного подхода

Под мультисенсорным обучением понимается целенаправленное предъявление и отработка одного и того же содержания с опорой на два и более сенсорных канала (зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический) при согласованности сигналов и их дозировании. Теоретическое основание связано с данными, что обучение с согласованной аудиовизуальной информацией может превосходить одномодальное при конгруэнтности сигналов [11; 17]; эффект изучался на перцептивных задачах у нейротипичных участников, а авторы обзора указывают, что приложение к образованию — предположение, требующее проверки, и называют возможными объяснениями двойное кодирование и когнитивную

нагрузку [17]. Отсюда следует, что дополнительные каналы должны работать на одно значение, а при повышенной чувствительности одновременные стимулы сами могут создавать нагрузку [7], поэтому число каналов должно быть минимально необходимым (вывод авторов).

Разграничение мультисенсорных приёмов и смежных подходов

Группы средств, которые в практике часто смешиваются, различаются назначением (таблица 1): мультисенсорные приёмы определяют, как предъявляется материал; AAC — как ребёнок выражает сообщение при ограниченной речи; поведенческие процедуры — как организуется закрепление; структурированное обучение — как организована среда; сенсорные вмешательства — это терапия, а не способ обучения языку.

Таблица 1. **Разграничение мультисенсорных приёмов и смежных подходов**

Группа, назначение	Примеры	Связь с подходом, доказательства
Мультисенсорные приёмы: предъявление и отработка материала	Карточки с озвучиванием, предметы, TPR, чанты, цветовые модели	Ядро подхода [11; 17]; прямых данных по английскому языку у детей с РАС мало [20]
AAC, в т. ч. PECS: коммуникация при ограниченной речи	Обмен изображений для просьбы	Не методика изучения лексики; PECS осваивается большинством участников, влияние на речь неоднозначно [9; 16]
Поведенческие процедуры (ABA): организация закрепления	Иерархия и снятие подсказок, подкрепление	Способ обучения, не канал; для языкового обучения требуют проверки [10]
Структурированное обучение (TEACCH), визуальные расписания: организация среды	План занятия, зонирование	Организационная рамка [12; 14]
Сенсорная интеграция и сенсорные вмешательства: терапия	Упражнения вне урока	Не метод обучения языку; доказательства недостаточны [8; 13]; дозирование стимулов и пауза — адаптация среды

Эти группы относятся к разным уровням процесса (предъявление, организация, процедура обучения, адаптация среды, коммуникация) и взаимодействуют при совместном использовании: например, зрительный план занятия сочетается с TPR и плановым снятием подсказок. Такое разведение уровней является авторской интерпретацией.

Приёмы, лексические и грамматические навыки

Таблица 2. **Мультисенсорные приёмы: опоры, языковые задачи и ограничения**

Приём	Опоры	Языковая задача	Ограничения
Карточки, фото, пиктограммы с озвучиванием	Зрительная, слуховая	Лексика: слово — изображение; рецептивный, затем экспрессивный словарь	Абстрактность изображения подбирается индивидуально
Предметы, фигурки, сенсорные ёмкости	Тактильная, зрительная, слуховая	Лексика: конкретные существительные, перенос на новые предметы	Возможна непереносимость текстур; нужен иной способ контакта
Total Physical Response	Кинестетическая, слуховая	Глаголы действия, предлоги места, повелительное наклонение	Разработан для понимания речи в нейротипичных выборках [5]; участие добровольно
Чанты, ритм, песни	Слуховая, кинестетическая, зрительная	Повторение лексики; готовые конструкции	Слуховая чувствительность; данных по грамматике у детей с РАС не выявлено
Цветовое кодирование, конструкторы	Зрительная, тактильная	Порядок слов, местоимения, предлоги	Прямых данных нет; код вводится по одному контрасту и снимается
Цифровые материалы	Зрительная, слуховая, моторная	Рецептивный словарь, повторение	Результаты смешанные [18]; риск перегрузки

Лексика. Новые слова целесообразно вводить как согласованное предъявление в двух–трёх каналах (изображение или предмет, произнесённое слово, при необходимости действие) без лишних отвлекающих элементов [17]. Рецептивный словарь (показать, выбрать, выполнить команду) требует меньшей речевой нагрузки, чем экспрессивный, и развивается раньше; при ограниченной речи экспрессивный результат может выражаться выбором карточки, жестом или средством ААС. Повторение организуется как возвращение к тем же словам в разных заданиях, чтобы слово не связывалось с единственным контекстом; сохранение и перенос навыка требуют отдельной проверки [9; 18].

Грамматика. На начальном этапе реалистична ориентация на элементарные конструкции. Порядок слов повествовательного предложения (подлежащее — сказуемое — дополнение) можно представить цепочкой позиций, на которые выкладываются карточки или блоки, а цвет использовать как условное обозначение роли слова; предлоги места осваиваются через действие с предметом (TPR) и соотнесение с изображением; местоимения — через опору на предметную ситуацию; конструкции типа I like…, Do you have…? — как готовые речевые блоки, которые анализируются позже. Прямых данных об эффективности этих приёмов для детей с РАС в рассмотренных источниках нет, поэтому они представляют собой гипотезы, вытекающие из принципов структурированности [12; 14] и согласованности [17]; опоры снимаются планово: от цвета со словесной подсказкой к позиции и затем без опоры.

Педагогические условия и принципы индивидуализации

Условия применения мультисенсорных приёмов представлены в таблице 3; часть имеет прямое основание в литературе, остальные являются выводами авторов.

Таблица 3. **Педагогические условия организации мультисенсорного обучения**

Условие	Содержание	Основание
1. Индивидуальный сенсорный профиль	Выяснение реакций на звук, свет, прикосновение, движение; обновление профиля	[6; 7]
2. Постепенность и отсутствие принуждения	Один новый канал за раз; участие в тактильных и двигательных заданиях добровольно	[6; 7]; вывод авторов
3. Согласованность и дозирование	Все каналы относятся к одному значению; число каналов минимально необходимое	[11; 17]
4. Систематическое повторение	Возврат к материалу в разных заданиях; перенос проверяется отдельно	[9; 18]
5. Плановое снятие подсказок	Иерархия подсказок, подкрепление самостоятельных ответов	[10]
6. Предсказуемость и структура	Визуальный план, постоянный порядок этапов, предупреждение о смене	[12; 14]
7. Доступность и адаптация	Чёткие материалы, безопасные предметы; подбор приёмов по профилю, пересмотр по наблюдению	[9; 18; 20]
8. Взаимодействие специалистов	Учитель, специальный педагог, психолог, семья согласуют цели и опоры	[1; 2]

Концептуальная модель занятия

Модель (рисунок 1) разработана авторами, в эксперименте не проверялась и состоит из пяти этапов; длительность условна (групповое занятие около 35–40 минут), при индивидуальной форме определяется ребёнком. Пауза доступна на любом этапе по запросу ребёнка или при признаках перегрузки, выбор приёмов определяется сенсорным профилем и целью занятия, а приём, не принятый ребёнком, опускается.

Анализ позволяет рассматривать мультисенсорный подход не как самостоятельный метод, а как принцип организации предъявления и отработки материала, встроенный в рамку структурированного обучения, процедур подсказок и адаптации среды. Неубедительные данные о сенсорно-интегративной терапии [8; 13] не относятся к мультисенсорному предъявлению лексики, а ограниченность данных о влиянии PECS на речь [9; 16] не исключает использования изображений как зрительной опоры. Систематизация согласуется с выводами других авторов: рекомендацией сочетать вмешательства [20], значением персонализации [18], данными о неоднородности сенсорных проявлений [6; 7] и связи эффекта PECS с характеристиками ребёнка [9], предостережением против подбора методов под «стиль» [15].

Ограничения. Принцип конгруэнтности обоснован на нейротипичных участниках и перцептивных задачах [11; 17], его перенос на обучение языку детей с РАС остаётся гипотезой; группа неоднородна, поэтому универсального набора приёмов нет; одновременные стимулы могут усиливать нагрузку при сверхреактивности [7]; избыточные подсказки

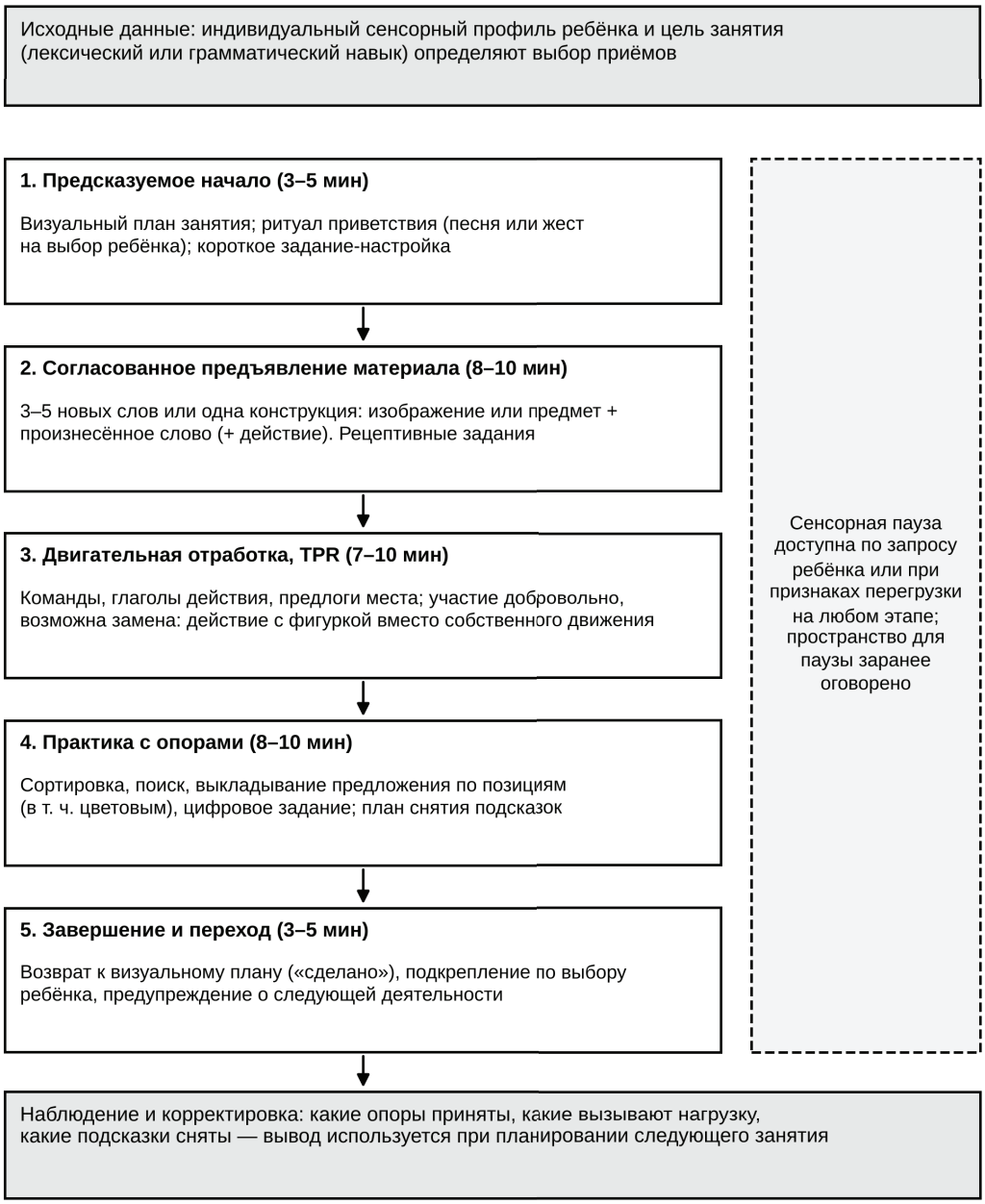


Рис. 1. **Концептуальная модель занятия по английскому языку для младших школьников с РАС**

создают риск зависимости; реализация зависит от подготовки педагогов [1; 2]. Выводы работы теоретические: отбор источников целенаправленный, эмпирические данные отсутствуют. Применение целесообразно, когда выявлен сенсорный профиль, цель сформулирована как конкретный языковой навык, предусмотрен план снятия опор, допускается отказ от отдельных видов деятельности, а динамика оценивается относительно собственного уровня ребёнка.

Эмпирической проверки требуют: сопоставление усвоения слов при предъявлении одним и несколькими согласованными каналами с учётом сенсорного профиля; влияние модели порядка слов и её снятия на построение предложения; сохранение и перенос материала; выявление детей, для которых приёмы полезны или создают нагрузку. Ориентирами могут служить правильность рецептивных и экспрессивных ответов и самостоятельность после снятия подсказок; для первых проверок приемлем дизайн единичного случая, преобладающий в близких работах [18].

Заключение

Для детей младшего школьного возраста с РАС характерна неоднородность сенсорной обработки, речевого и когнитивного развития, поэтому основой методических решений является индивидуальный профиль ребёнка, а не представление о «типичном» ребёнке с РАС. Мультисенсорный подход целесообразно трактовать как принцип согласованного, дозированного предъявления и отработки материала через несколько каналов и отграничивать от ААС (включая

PECS), поведенческих процедур, структурированного обучения и сенсорных терапий; эти средства относятся к разным уровням процесса и могут использоваться совместно.

Для лексики наибольшие теоретические возможности связаны с согласованным предъявлением слова с изображением, предметом и действием и с вариативным повторением; для элементарной грамматики — с наглядными моделями порядка слов, действием с предлогами и готовыми речевыми блоками. Определены восемь педагогических условий применения, ключевыми из которых являются учёт сенсорного профиля, постепенность, отсутствие принудительной стимуляции, плановое снятие подсказок и взаимодействие специалистов; разработана модель занятия с паузой по запросу ребёнка.

Гипотеза подтверждена на теоретическом уровне как правдоподобное предположение, но не как доказанный факт: прямых экспериментальных данных об эффективности приёмов для детей с РАС в рассмотренных источниках не выявлено. Перспектива работы — эмпирическая проверка модели и отдельных приёмов, прежде всего в дизайне единичного случая.

Литература:

1. Боброва В. В., Сакаева А. Н., Мукушева С. Б., Тормозова Р. В., Землянушкина А. А. Организация ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра: обзор отечественного и зарубежного опыта // Gumilyov Journal of Pedagogy. — 2025. — № 1 (150). — С. 381–399. — DOI: 10.32523/3080–1710–2025–150–1–381–399.
2. Есіркепова Ұ. Р., Лекерова Г. Ж., Полатова С. Д. Аутист балалармен жұмыс істейтін арнайы білім беру мұғалімдерінің мәселелері және ұсыныстары // Хабаршы. Психология және социология сериясы. — 2022. — № 2 (81). — Б. 33–42. — DOI: 10.26577/JPsS.2022.v81.i2.04.
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок: пути помощи. — М.: Теревинф, 1997.
4. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR. 5th ed., text rev. — Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.
5. Asher J. J. The Total Physical Response Method for Second Language Learning: Report NR-154–257. — San Jose, CA: San Jose State College, Psychology Department, 1968.
6. Ben-Sasson A., Hen L., Fluss R., Cermak S. A., Engel-Yeger B., Gal E. A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2009. — Vol. 39, No. 1. — P. 1–11. — DOI: 10.1007/s10803–008–0593–3.
7. Ben-Sasson A., Gal E., Fluss R., Katz-Zetler N., Cermak S. A. Update of a meta-analysis of sensory symptoms in ASD: a new decade of research // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2019. — Vol. 49, No. 12. — P. 4974–4996. — DOI: 10.1007/s10803–019–04180–0.
8. Case-Smith J., Weaver L. L., Fristad M. A. A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders // Autism. — 2015. — Vol. 19, No. 2. — P. 133–148. — DOI: 10.1177/1362361313517762.
9. Flippin M., Reszka S., Watson L. R. Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis // American Journal of Speech-Language Pathology. — 2010. — Vol. 19, No. 2. — P. 178–195.
10. Hume K., Steinbrenner J. R., Odom S. L., Morin K. L., Nowell S. W., Tomaszewski B., Szendrey S., McIntyre N. S., Yücesoy-Özkan S., Savage M. N. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2021. — Vol. 51. — P. 4013–4032. — DOI: 10.1007/s10803–020–04844–2.
11. Kim R. S., Seitz A. R., Shams L. Benefits of stimulus congruency for multisensory facilitation of visual learning // PLoS ONE. — 2008. — Vol. 3, No. 1. — Article e1532. — DOI: 10.1371/journal.pone.0001532.
12. Knight V., Sartini E., Spriggs A. D. Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2015. — Vol. 45, No. 1. — P. 157–178. — DOI: 10.1007/s10803–014–2201-z.
13. Lang R., O'Reilly M., Healy O., Rispoli M., Lydon H., Streusand W., Davis T., Kang S., Sigafoos J., Lancioni G., Didden R., Giesbers S. Sensory integration therapy for autism spectrum disorders: a systematic review // Research in Autism Spectrum Disorders. — 2012. — Vol. 6, No. 3. — P. 1004–1018. — DOI: 10.1016/j.rasd.2012.01.006.
14. Mesibov G. B., Shea V. The TEACCH program in the era of evidence-based practice // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2010. — Vol. 40, No. 5. — P. 570–579. — DOI: 10.1007/s10803–009–0901–6.
15. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning styles: concepts and evidence // Psychological Science in the Public Interest. — 2008. — Vol. 9, No. 3. — P. 105–119. — DOI: 10.1111/j.1539–6053.2009.01038.x.
16. Preston D., Carter M. A review of the efficacy of the Picture Exchange Communication System intervention // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2009. — Vol. 39, No. 10. — P. 1471–1486. — DOI: 10.1007/s10803–009–0763-y.
17. Shams L., Seitz A. R. Benefits of multisensory learning // Trends in Cognitive Sciences. — 2008. — Vol. 12, No. 11. — P. 411–417. — DOI: 10.1016/j.tics.2008.07.006.

18. Urrea A. L., Fernández-Torres V., Rodriguez-Ortiz I. R., Saldaña D. The use of technology-assisted intervention in vocabulary learning for children with autism spectrum disorder: a systematic review // Frontiers in Psychology. — 2024. — Vol. 15. — Article 1370965. — DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1370965.
19. World Health Organization. International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11). — Geneva: WHO, 2019–2022.
20. Zohoorian Z., Matin Sadr N., Mohammadi-Nezhad T., Matin Sadr F. The methods of teaching English as a foreign language to students with autism spectrum disorder // Journal of Modern Rehabilitation. — 2024. — Vol. 18, No. 3. — P. 282–290. — DOI: 10.18502/jmr.v18i3.16414.

Влияние адаптивной физической культуры на социализацию детей с умственной отсталостью в условиях школы

Дунайцев Никита Олегович, учитель адаптивной физической культуры
ГБОУ города Москвы «Школа № 2057 имени полного кавалера ордена Славы И. С. Барова»

В данной статье рассматривается влияние адаптивной физической культуры на процесс социализации обучающихся с умственной отсталостью в условиях общеобразовательной и коррекционной школы. Раскрываются механизмы социализирующего воздействия занятий физическими упражнениями: коммуникативный, нормативный, эмоционально-волевой и статусный. Описываются формы, средства, методы и принципы организации занятий адаптивной физической культурой с детьми с нарушением интеллекта, а также предлагается алгоритм работы педагога и формулируются практические рекомендации.

Ключевые слова: *адаптивная физическая культура, умственная отсталость, социализация, инклюзивное образование, коррекционно-развивающее обучение, подвижные игры, адаптивный спорт.*

Введение

Увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных и коррекционных школах, делает задачу их успешной социализации одной из центральных для современной педагогики. Для ребёнка с умственной отсталостью социализация осложнена не только когнитивными, но и двигательными и эмоциональными ограничениями: затруднено осмысленное запоминание, снижена устойчивость внимания, обеднён словарный запас, ограничивающий общение, отмечаются незрелость мотивации и трудности эмоционально-волевой регуляции [1].

При этом двигательная сфера остаётся у таких детей наиболее сохранным каналом взаимодействия с окружающим миром. Именно поэтому адаптивная физическая культура (далее — АФК) рассматривается как важнейший компонент комплексной реабилитации и социальной интеграции лиц с отклонениями в состоянии здоровья: её цель — максимально возможное развитие жизнеспособности человека через оптимизацию его телесно-двигательных и духовных сил [2]. Для многих детей занятия физическими упражнениями становятся едва ли не единственной средой, где они получают опыт успеха, командного взаимодействия и признания сверстников.

Цель: обосновать влияние адаптивной физической культуры на социализацию детей с умственной отсталостью и описать условия её эффективной реализации в школе.

Задачи: охарактеризовать особенности физического и психического развития детей с умственной отсталостью; раскрыть социализирующие механизмы АФК; описать формы и методы организации занятий; сформулировать практические рекомендации для педагогов.

1. Теоретические основы исследования

Адаптивная физическая культура определяется как вид физической культуры человека с отклонениями в состоянии здоровья, направленный на удовлетворение его потребностей в двигательной активности, укреплении здоровья, личностном развитии, социализации и интеграции в общество [2]. В структуру АФК входят адаптивное физическое воспитание, адаптивная двигательная рекреация, адаптивный спорт и физическая реабилитация — все они связаны с развитием психофизических способностей, общения и эмоциональной сферы ребёнка [3].

Социализация понимается как процесс усвоения ребёнком социальных норм, ролей и форм совместной деятельности. Для детей с умственной отсталостью её успешность во многом зависит от степени освоения ими двигательных умений и навыков и от уровня развития физических качеств. Исследования показывают, что систематические занятия физической культурой и адаптивным спортом улучшают не только физическую подготовленность, но и психическое развитие школьников, повышая их готовность к социальной адаптации [4].

Правовую основу работы составляют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79), закрепляющий специальные условия получения образования обучающимися с ОВЗ, и федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [5].

2. Особенности детей с умственной отсталостью как основа построения занятий

Построение коррекционно-развивающей работы опирается на учёт характерных нарушений. В двигательной сфере отмечаются расстройства координации, снижение темпа и ритма движений, нарушение согласованности микро- и макромоторики, снижение уровня силовых, скоростных способностей и выносливости, трудности ориентировки в пространстве [3].

В психической сфере наблюдаются малая устойчивость внимания, замедленное восприятие, бедность словарного запаса, недостаточное осмысление речевых инструкций, незрелость эмоционально-волевой сферы и импульсивные реакции [1]. В мотивационной сфере фиксируется дефицит потребности в игре, эмоциях и общении — двигательный и эмоциональный «голод» [3].

Последний пункт принципиален для темы социализации: ребёнок с умственной отсталостью нуждается в общении не меньше, чем его сверстники, но испытывает объективные трудности в его организации. Занятия физическими упражнениями дают естественный, эмоционально насыщенный повод для взаимодействия.

3. Механизмы социализирующего влияния адаптивной физической культуры

Коммуникативный механизм. Групповые занятия создают ситуации обязательного взаимодействия: передача эстафеты, страховка партнёра, распределение ролей в игре. Подвижные игры с речитативами и считалками одновременно активизируют речь и обогащают опыт общения [3].

Нормативный механизм. Правила игры и порядок построения — это первая доступная ребёнку модель социальных норм. Соблюдение команд, очерёдности и правил игры формирует произвольность поведения и понимание того, что существуют требования, общие для всех.

Эмоционально-волевой механизм. Опыт достижения посильного результата формирует уверенность в себе. Дети учатся переносить неудачи, поддерживать товарищей по команде, радоваться успехам других — качествам, напрямую связанным с социальной компетентностью. Так, в исследовании занятий адаптивным спортом у подростков с лёгкой умственной отсталостью уровень социальной компетентности в пределах возрастной нормы вырос на 43 % [6].

Статусный механизм. Участие в тренировках, фестивалях и соревнованиях расширяет круг общения, повышает авторитет ребёнка в школьном коллективе и его самооценку [6].

Расширяющий механизм. Физкультурно-оздоровительная активность выводит ребёнка за пределы класса — на стадион, в бассейн, в туристический поход, — компенсируя замкнутость социального пространства и сужение социальных связей, типичные для детей с нарушениями интеллекта [3].

4. Средства, формы и методы организации занятий

К средствам АФК относятся физические упражнения, естественно-средовые и гигиенические факторы; основное средство — физическое упражнение, с помощью которого решаются коррекционно-развивающие, образовательные, оздоровительные и воспитательные задачи [7].

Основные направления работы на уроках адаптивной физической культуры с детьми с нарушением интеллекта: ходьба и бег, построения и перестроения, метание, ползание и лазание, прыжки, общеразвивающие упражнения (в том числе на осанку и равновесие), подвижные игры, плавание [8].

Формы организации разнообразны: систематические (уроки, утренняя гимнастика), эпизодические (прогулки, катание на санках), индивидуальные, массовые (фестивали, спортивные праздники), соревновательные и игровые. Наибольшим социализирующим потенциалом обладают групповые и массовые формы, поскольку именно в них ребёнок получает опыт совместной деятельности [9].

При выборе методов специалисты отдают предпочтение игровому: в непринуждённой обстановке ребёнок эффективнее воспринимает материал и устанавливает эмоциональный контакт с окружающими [8]. Важно также активизировать словесную регуляцию движений, переходить от простых упражнений к усложнённым, опираться на сохранные функции ребёнка.

Построение занятий опирается на принципы, разработанные Л. В. Шапковой: диагностирование (учёт нарушенных и сохранных функций и уровня физического развития), дифференциация и индивидуализация, коррекционно-развивающая направленность, учёт возрастных особенностей, оптимальность педагогических воздействий, приоритетная роль микросоциума [1].

5. Практическая реализация: алгоритм работы педагога

Первый этап — диагностический: оценка физической подготовленности, двигательных умений и уровня социальной компетентности каждого ребёнка (совместно с психологом и дефектологом); по результатам проводится распределение на подгруппы.

Второй этап — планирование: составление календарно-тематического планирования с коррекционно-развивающими задачами. Например, тема «Упражнения на согласованность рук и ног» с планируемым результатом «выполнение подскока на двух ногах с одновременным хлопком» [9].

Третий этап — подбор средств с социализирующим акцентом: парные и групповые упражнения, эстафеты, подвижные и малоподвижные игры с правилами и ролями, элементы адаптивного спорта (бочча, лёгкая атлетика, лыжи), внеурочные мероприятия — спортивные праздники и фестивали.

Четвёртый этап — реализация принципов на уроке: задания в зоне умеренной трудности с обязательным переживанием успеха; поощрение вербальных реакций (назови движение, объясни правило товарищу); смена видов деятельности; постоянное включение ребёнка во взаимодействие с партнёром.

Пятый этап — межведомственное взаимодействие: согласование работы с психологом, логопедом, тьютором, классным руководителем и семьёй; включение родителей в спортивные мероприятия школы.

Шестой этап — оценка динамики: повторная диагностика, наблюдение за изменением поведения ребёнка в коллективе — инициативность в игре, следование правилам, контакт со сверстниками.

6. Заключение

Систематические занятия адаптивной физической культурой в школе обеспечивают: улучшение психофизиологического состояния детей и приобщение их к регулярным занятиям физическими упражнениями; развитие двигательных умений и физических качеств, составляющих основу бытовой и трудовой самостоятельности; рост социальной компетентности — самостоятельности, организованности, интереса к общению, уверенности в себе и ответственности; укрепление социальных связей и включение ребёнка в жизнь школы и семьи [8, 1, 6].

Можно сформулировать три главных вывода. Во-первых, адаптивная физическая культура для детей с умственной отсталостью является не только средством коррекции двигательной сферы, но и средством полноценного физического развития, укрепления здоровья и адаптации в социуме [10]. Во-вторых, социализирующий эффект достигается при соблюдении условий: групповой формат, игровой метод, посильность заданий, преемственность урока и внеурочной деятельности. В-третьих, АФК не имеет аналогов, равноценных по силе воздействия на все стороны социальной реабилитации школьника с умственной отсталостью, — при условии системности занятий и индивидуального подхода [4].

Литература:

1. Мелентьева А. Ф. Адаптивная физическая культура при нарушении интеллекта: учебно-методическое пособие. — URL: https://vmk.ovz.viro35.ru/ (дата обращения: 09.11.2026).
2. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. — М.: Спорт, 2016. — 616 с.
3. Шапкова Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры / под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. — 464 с.
4. Крамаренко А. А., Камнева Д. А. Влияние средств физической культуры на подготовленность к социальной адаптации школьников с нарушением интеллекта // Молодой учёный. — 2020. — № 14 (304). — С. 148–150.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.).
6. Формирование социальной компетентности у подростков с лёгкой умственной отсталостью на занятиях адаптивным спортом // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-u-podrostkov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu-na-zanyatiyah-adaptivnym-sportom (дата обращения: 09.11.2026).
7. Спуск А. Н., Спуск Н. В. Адаптивная физическая культура: учебно-методическое пособие. — Казань: КФУ, 2018. — 90 с.
8. Рустамова Н. И. Особенности организации адаптивного физического воспитания детей с нарушением интеллекта // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-adaptivnogo-fizicheskogo-vospitaniya-detey-s-narusheniem-intellekta (дата обращения: 09.11.2026).
9. Форма организации адаптивной физической культуры при работе с детьми умственной отсталости // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/forma-organizatsii-adaptivnoy-fizicheskoy-kultury-pri-rabote-s-detmi-umstvennoy-otstalosti (дата обращения: 09.11.2026).
10. Адаптированная физическая культура с учётом психологического статуса для детей с умственной отсталостью // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptirovannaya-fizicheskaya-kultura-s-uchetom-psihologicheskogo-statusa-dlya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu (дата обращения: 09.11.2026).

Практико-ориентированные задания в проекте ЕГЭ-2027 по математике: изменения и примеры решения

Жилина Марина Альбертовна, учитель математики
МОБУ СОШ № 89 г. Сочи имени Героя Советского Союза Жигуленко Е. А. (Краснодарский край)

В статье рассматриваются изменения в ЕГЭ по математике в 2027 году и усиление практической направленности экзамена. На примерах заданий базового и профильного уровней раскрываются особенности решения прикладных задач, в том числе нового задания № 17, связанного с исследованием функции на наибольшее и наименьшее значения. Особое внимание уделяется типичным ошибкам, интерпретации условий и оформлению решений. Материал может быть использован при подготовке выпускников к экзамену.

Ключевые слова: *ЕГЭ по математике, ЕГЭ-2027, практико-ориентированные задачи, базовый уровень, профильный уровень, производная, подготовка к экзамену.*

Единый государственный экзамен по математике в 2027 году перестал быть просто пропуском в вуз. Математика окончательно выходит из плоскости абстрактных формул в мир реальных задач: от расчета семейного бюджета до моделирования физических процессов.

Разберем, что именно изменилось в структуре экзамена, как теперь оцениваются прикладные навыки и почему невнимательность к условию стала главной угрозой для высокого балла.

Базовый уровень: стабильность с практическим уклоном

По плану ФИПИ изменений базового ЕГЭ по математике на 2027 год не предусмотрено. Для выпускников, сдающих базу, структура осталась привычной: 21 задание с кратким ответом и 3 часа на выполнение. Однако содержание этих заданий стало жестче привязано к реальности. Они проверяют умение считать стоимость, выбирать оптимальный вариант и работать с геометрией в пространстве. Приведенные ниже примеры иллюстрируют практико-ориентированные типы задач и не являются новыми заданиями 2027 года.

Пример 1. Наименьшее количество упаковок (задание № 1)

Для ремонта требуется 67 рулонов обоев. Какое наименьшее количество пачек обойного клея нужно купить, если одна пачка рассчитана на 5 рулонов?

Решение:

Нужно разделить общее количество рулонов на вместимость одной пачки:

$67 \div 5 = 13{,}4$.

Так как пачки продаются целиком, потребуется округлить в большую сторону.

Ответ: 14.

Пример 2. Выбор оптимального варианта (задание № 6)

Клиент хочет арендовать автомобиль на сутки для поездки протяжённостью 300 км. В таблице приведены характеристики трёх автомобилей и стоимость их аренды.

Автомобиль	Топливо	Расход топлива (л на 100 км)	Арендная плата (руб. за 1 сутки)
А	Дизельное	8	5800
Б	Бензин	10	4950
В	Газ	13	4700

Помимо аренды, клиент обязан оплатить топливо для автомобиля на всю поездку. Цена дизельного топлива — 70 рублей за литр, бензина — 75 рублей за литр, газа — 65 рублей за литр. Сколько рублей заплатит клиент за аренду и топливо, если выберет самый дешёвый вариант?

Решение:

1. Автомобиль А (Дизельное топливо):

Расход топлива: 3×8 л = 24 литра.

Стоимость топлива: 24 л × 70 руб. = 1680 рублей.
Общая сумма: 5800 руб. (аренда) + 1680 руб. (топливо) = 7480 рублей.
2. Автомобиль Б (Бензин):
Расход топлива: 3 × 10 л = 30 литров.
Стоимость топлива: 30 л × 75 руб. = 2250 рублей.
Общая сумма: 4950 руб. (аренда) + 2250 руб. (топливо) = 7200 рублей.
3. Автомобиль В (Газ):
Расход топлива: 3 × 13 л = 39 литров.
Стоимость топлива: 39 л × 65 руб. = 2535 рублей.
Общая сумма: 4700 руб. (аренда) + 2535 руб. (топливо) = 7235 рублей.
Ответ: 7200

Пример 3. Практическая планиметрия (задание № 10)

Дачный участок имеет форму квадрата со стороной 30 м. Дом на участке — прямоугольник со сторонами 8 м и 5 м. Найдите площадь части участка, не занятой домом.

Решение:
Площадь всего участка: 30 м × 30 м = 900 м².
Площадь дома: 8 м × 5 м = 40 м².
Площадь оставшейся части: 900 м² — 40 м² = 860 м².
Ответ: 860.

Пример 4. Практическая стереометрия (задание № 11)

В бак, имеющий форму правильной четырёхугольной призмы, налито 10 л воды. После полного погружения в воду детали уровень воды в баке увеличился в 1,6 раза. Найдите объём детали в кубических сантиметрах (1 л = 1000 см³).

Решение:
Площадь горизонтального сечения бака постоянна, поэтому объём пространства ниже нового уровня вырос во столько же раз, во сколько высота.
$V_{\text{под новым уровнем}} = 10 \times 1{,}6 = 16$ л.
$V_{\text{детали}} = 16 - 10 = 6$ л = 6000 см³.
Ответ: 6000.

Главная ловушка базового уровня — потеря контекста. Если в задаче про участок посчитать только площадь квадрата, ответ будет неверным, хотя вычисление само по себе правильное. Практические задачи не требуют производной, но требуют абсолютной концентрации на смысле вопроса.

Профильный уровень: новое задание № 17

В проекте КИМ профильного ЕГЭ предусмотрено увеличение числа заданий с 19 до 20 и максимального первичного балла с 32 до 33. Планируемые изменения касаются нескольких заданий: в задании № 6 проверяются знания о случайных величинах и элементах теории вероятностей; задание № 13 включает текстовые задачи, в том числе связанные с личными и семейными финансами; новое задание № 17 находится во второй части и посвящено моделированию реальных ситуаций на языке математики, исследованию модели и интерпретации результата.

Что проверяет задание № 17

Согласно спецификации ФИПИ, задание проверяет «умение моделировать реальные ситуации на языке математики; составлять выражения, уравнения, неравенства и их системы по условию задачи, исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры и начал математического анализа, интерпретировать полученный результат; умение решать текстовые задачи разных типов, в том числе задачи из других учебных предметов и задачи из реальной жизни».

Проще говоря, выпускнику дают формулу из физики, экономики или геометрии, и он должен исследовать её на экстремум. Как правило, это требует применения производной.

Критерии оценивания (максимум — 2 первичных балла)

Критерии короткие, но жёсткие, и ключевое слово здесь — «обоснованно»:

Баллы	Критерии оценивания выполнения задания
2	Обоснованно получен правильный ответ.
1	Получен неверный ответ из-за вычислительной ошибки, но при этом имеется верная последовательность всех шагов решения.
0	Решение не соответствует ни одному из критериев, перечисленных выше.

Верный ответ без обоснования не даёт ничего. Если шаги решения остались в голове, а на бумаге записан только результат, эксперт поставит 0 баллов.

Пример задания № 17 (по демоверсии 2027)

Задача: На заводе имеется генератор с ЭДС ε = 50 В и внутренним сопротивлением r = 1 Ом. Инженер подключает к генератору нагрузку, используя реостат, чтобы установить сопротивление нагрузки R (в омах). Сила тока в цепи (в амперах) определяется законом Ома: $I = \varepsilon / (r + R)$. Тепловая мощность (в ваттах), выделяемая в нагрузке, рассчитывается по формуле Джоуля —Ленца: $P = I^2 \cdot R$. Какова максимальная тепловая мощность P, которая может быть выделена нагрузкой?

Решение:

Выразим тепловую мощность P как функцию от сопротивления нагрузки R, подставив выражение для силы тока I из закона Ома в формулу Джоуля— Ленца:

$P(R) = I^2 \cdot R = (\varepsilon / (r + R))^2 \cdot R = (\varepsilon^2 \cdot R) / (r + R)^2$

Чтобы найти экстремум (максимум) этой функции, возьмем производную от P(R) по переменной R, где R >0 и приравняем её к нулю:

$P'(R) = \varepsilon^2 \cdot [(1 \cdot (r + R)^2 — R \cdot 2(r + R)) / (r + R)^4]$

$\varepsilon^2 \cdot [((r + R) — 2R) / (r + R)^3] = 0$

$r — R = 0 \Rightarrow$ Максимум достигается при R = r=1 Ом, а мощность равна $P_{max} = \varepsilon^2 / 4r$, $P_{max} = 50^2 / (4 \cdot 1) = 2500 / 4 = 625$ Вт

Ответ: 625

Эти примеры показывают важную особенность задания 17: физический контекст может быть разным (бак с водой, экономическая модель, геометрическая конструкция), но математическая суть одна — исследование функции.

Как готовиться к практико-ориентированным заданиям в 2027 году

Для базы достаточно отработать несколько типов: выбор оптимального варианта, задачи на проценты и доли, практическую планиметрию и стереометрию. Главный навык — не терять смысл вопроса за числами. Полезно завести привычку перечитывать условие перед финальной подстановкой в формулу.

Для профиля ключ к успеху — оформление. Решение задания № 17 должно быть прозрачным для эксперта: построение функции, производная, критические точки, обоснование экстремума и интерпретация ответа.

Практико-ориентированные задачи перестали быть «довеском» к экзамену. В 2027 году они определяют его лицо — и на базе, и особенно на профиле. И это хорошая новость: математика, которую можно применить к реальной жизни, запоминается и понимается легче, чем абстрактные конструкции. Экзамен проверяет не память, а умение думать.

Литература:

1. ФИПИ. Планируемые изменения в КИМ ЕГЭ 2027 года. https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2027/…
2. ФИПИ. ЕГЭ: демоверсии, спецификации, кодификаторы. Материалы 2027 года. https:// fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory
3. Демоверсия ЕГЭ по базовой и профильной математике 2027. https://4ege.ru/matematika/80646-demoversii-ege-2027-po-matematike-v2.html— 2026.
4. Изменения в ЕГЭ-2027 по всем предметам. https://www.rbc.ru/life/news/6acc78686f29b8a922631cfb— 2026.

Использование методов эмоциональной поддержки на уроках английского языка как средство повышения учебной мотивации у обучающихся среднего звена

Жумабай Нурайым Болаткызы, студент;
Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Научный руководитель: Соловьева Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье с позиций теоретического анализа научной литературы рассматривается связь эмоциональной поддержки учителя с учебной мотивацией при изучении английского языка. Описаны механизмы этой связи: удовлетворение базовых психологических потребностей, рост удовольствия от занятий, снижение тревожности. Систематизированы приёмы эмоциональной поддержки для среднего звена.

Ключевые слова: *учебная мотивация, эмоциональная поддержка учителя, среднее звено, подростки, удовольствие от обучения, тревожность, самодетерминация.*

Using emotional support techniques in English lessons as a means of enhancing academic motivation among middle-school students

This article, based on a theoretical analysis of academic literature, examines the relationship between emotional support from a teacher and students' academic motivation in the context of learning English. It outlines the mechanisms underlying this connection, including the fulfillment of basic psychological needs, increased enjoyment of lessons, and reduced anxiety. The article systematizes various emotional support strategies suitable for middle school students.

Keywords: *academic motivation, teacher emotional support, middle school, adolescents, enjoyment of learning, anxiety, self-determination.*

Учебная мотивация зависит не только от содержания предмета и методов обучения, но и от условий, которые создаёт учитель. Эмоциональная атмосфера урока может влиять на желание обучающегося вступать в общение и продолжать работу при затруднениях. Актуальность темы связана с противоречием между потребностью поддерживать мотивацию обучающихся и недостаточной конкретизацией повседневных действий учителя. В корреляционном исследовании школьников среднего звена в Индии поддержка автономии, структурирование деятельности и поддержка принадлежности со стороны учителя были связаны с более низким уровнем амотивации, то есть отсутствия намерения учиться [1]. На уроке иностранного языка добавляется эмоциональная составляющая: у одних и тех же учеников удовольствие от занятий оказалось выше при работе с одним учителем, чем с другим [2].

Понятие эмоциональной поддержки. В литературе выделяют, в частности, инструментальную, оценочную и эмоциональную поддержку учителя [3]. Ф. Алрабаи и В. Альгаззаз описывают эмоциональную поддержку через три компонента: позитивный климат в классе, чуткость учителя и учёт точки зрения обучающихся [3]. Эмоциональную поддержку в данном контексте определяют как действия учителя, выражающие заботу и уважение к ученику, демонстрирующие внимание к его состоянию и создающие на уроке атмосферу безопасности.

Теоретической основой рассмотренных работ служит теория самодетерминации: мотивация устойчивее, когда удовлетворены потребности в автономии, компетентности и принадлежности [1; 3; 4].

Механизмы влияния эмоциональной поддержки на мотивацию. Учебная мотивация — система побуждений, определяющих отношение обучающегося к учёбе, выбор целей и готовность прикладывать усилия. Она включает познавательный интерес, понимание ценности изучения языка, личные цели, уверенность в своих силах и настойчивость при трудностях.

В диссертации М.-Т. Хунга, выполненной на выборке китайских студентов, изучающих английский язык, удовольствие от занятий и тревожность независимо друг от друга установили связь между эмоциональной поддержкой учителя и внутренней мотивацией. Самоэффективность самостоятельным посредником не стала, но проявилась в цепочках, где ей предшествовали удовольствие или тревожность [4].

По данным опроса 1094 китайских старшеклассников, удовольствие и скука совместно устанавливают связь между воспринимаемой поддержкой учителя и академической вовлечённостью [5]. В исследовании Ж.-М. и Л. Деваеле 40 лондонских школьников изучали язык у двух учителей: тревожность при обоих оставалась на одном уровне, а удовольствие было значимо выше у основного учителя, причём вклад вносила позитивная эмоциональная атмосфера на уроке [2]. Удовольствие, судя по этим данным, в большей степени, чем тревожность, зависит от поведения конкретного учителя.

В работе Ц. Ван с соавторами на 546 студентах онлайн-курса английского языка вовлечённость учителя

влияла на успеваемость напрямую и через автономную мотивацию и удовольствие [6]. В 10-недельном исследовании Ф. Алрабаи и В. Альгаззаз стратегии, нацеленные на три компонента эмоциональной поддержки, применялись только в экспериментальных условиях, и рост воспринимаемой поддержки, удовлетворения потребностей и эмоциональной вовлечённости зафиксирован лишь там [3]. Дистанционная поддержка учителя в виде ответов на вопросы и обратной связи сопровождалась более высоким языковым прогрессом и удовольствием в экспериментальной группе из исследования [7]. Сводные данные приведены в Таблице 1.

Таблица 1. **Данные рассмотренных эмпирических исследований**

Выборка и способ	Результат	Источник
Учащиеся среднего звена; корреляционное исследование	Поддержка автономии, структура и поддержка принадлежности связаны со снижением амотивации	[1]
40 школьников, сравнение двух учителей иностранного языка	Тревожность не различалась, удовольствие было выше у основного учителя	[2]
Изучающие английский язык, 10 недель экспериментальных и контрольных условий	Рост воспринимаемой поддержки, удовлетворения потребностей, эмоций и эмоциональной вовлеченности только в экспериментальных условиях	[3]
Китайские студенты, поперечное корреляционное исследование	Удовольствие и тревожность устанавливают связь поддержки с внутренней мотивацией	[4]
1094 старшеклассника, опрос	Удовольствие и скука совместно связывают поддержку с вовлеченностью	[5]
546 студентов, онлайн курс 18 недель	Вовлеченность учителя влияет на успеваемость через автономную мотивацию	[6]
85 изучающих английский язык, экспериментальная и контрольная группы	Экспериментальная группа выше по языковому прогрессу	[7]
Младшие классы, цифровое игровое обучение с вознаграждением	Мотивация и результаты ввыше в экспериментальной группе	[8]
Обучающиеся пригородных школ, квазиэксперимент	Улучшение навыков говорения, рост мотивации, большая активность на уроке	[9]

Приемы эмоциональной поддержки на уроке английского языка. Методы поддержки адаптируют под конкретную цель и проблему обучающегося. Они не заменяют процесс обучения, а помогают справиться со сложностями, оставляя место для самостоятельной работы. Больше всего интереса у учеников вызывает игра, групповая и проектная работа [10]. Компоненты эмоциональной поддержки [3] и описанные механизмы можно перевести в действия учителя, представленные в Таблице 2.

Таблица 2. **Приёмы эмоциональной поддержки на уроке английского языка**

Метод	Пример реализации на уроке	Задача поддержки
Безопасная коммуникация и обратная связь	Дать время на устный ответ; не прерывать ученика из-за каждой ошибки, назвать положительное качество	Снизить опасение негативной оценки и показать достижимый следующий результат
Структурирование и выбор	Разделить монолог на этапы, предложить, предложить речевые опоры и выбор темы, постепенно убрать подсказки	Поддержать чувство компетентности и самостоятельности
Совместная и творческая работа	Предложить ролевую ситуацию или рассказ по изображениям с возможностью выбрать детали сюжета	Создать безопасную практику речи и позитивного взаимодействия
Рефлексия прогресса	В конце урока предложить закончить фразы «Сегодня я смог(ла)…» и «Мне еще нужно…».	Развивать осознанность и ориентацию на личное продвижение
Доброжелательный тон, обращение внимания к состоянию ученика	Перед началом урока спросить об состоянии обучающихся, начать урок с позитивным настроем, выполняя групповую активность	Установить контакт между учениками и учителем, повысить позитивный климат

К эмоциональной поддержке примыкают формы работы, связанные в исследованиях с ростом мотивации. Вознаграждение в цифровой игровой среде у младших школьников Казахстана сопровождалось более высокой мотивацией, при этом авторы рекомендуют применять поощрения сбалансированно, чтобы не ослабить долгосрочную вовлечённость [8]. Мы можем предполагать, для учащихся среднего звена особенно значимы формы урока, обеспечивающие комфорт и достижение успеха во время обучения [10; 11].

Заключение

Анализ публикаций показывает, что эмоциональная поддержка учителя связана с учебной мотивацией через удовлетворение базовых психологических потребностей, рост удовольствия от занятий и снижение тревожности. Среди эмоций удовольствие в наибольшей степени зависит от поведения учителя [2]. На уроке это означает внимание к климату в классе, спокойную реакцию на ошибки, учёт мнения учащихся и понятную структуру заданий.

Литература:

1. Banerjee, R. Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach / R. Banerjee, S. Halder. — Текст: непосредственный // Heliyon. — 2021. — № Vol. 7, № 7. — C. Art. e07410.
2. Dewaele, J. -. Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions / J. -. Dewaele, L. Dewaele. — Текст: непосредственный // Studies in Second Language Learning and Teaching. — 2020. — № Vol. 10, № 1. — C. 45–65.
3. Alrabai, F. The influence of teacher emotional support on language learners' basic psychological needs, emotions, and emotional engagement: Treatment-based evidence / F. Alrabai, W. Algazzaz. — Текст: непосредственный // Studies in Second Language Learning and Teaching. — 2024. — № Vol. 14, № 3. — C. 453–482.
4. Hung, M. -. Teacher support and intrinsic motivation: The mediating roles of enjoyment, anxiety, and self-efficacy: диссертация на соискание ученой степени кандидата / Hung M.-T.; Mississippi State University. — Mississippi State, 2020. — Текст: непосредственный.
5. Zhao, Y. Examining the relationship between perceived teacher support and students' academic engagement in foreign language learning: Enjoyment and boredom as mediators / Y. Zhao, L. Yang. — Текст: непосредственный // Frontiers in Psychology. — 2022. — № Vol. 13. — C. Art. 987554.
6. Wang, J. Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: The mediating role of autonomous motivation and positive emotions / J. Wang, X. Zhang, L. J. Zhang. — Текст: непосредственный // Frontiers in Psychology. — 2022. — № Vol. 13. — C. Art. 950652.
7. Huang, L. Teacher support in language learning: a picture of the effects on language progress, academic immunity, and academic enjoyment / L. Huang, A. H. Al-Rashidi, S. Bayat. — Текст: непосредственный // BMC Psychology. — 2024. — № Vol. 12. — C. Art. 124.
8. Duisenova, M. M. Effects of rewards on motivation and student achievement in digital game-based learning in teaching English as a foreign language for primary school pupils in Kazakhstan / M. M. Duisenova, A. N. Zhorabekova. — Текст: непосредственный // Arab World English Journal. — 2024. — № Vol. 15, № 3. — C. 125–141.
9. Yakhiyarov, A. Storytelling as a pedagogical technique in improving students' speaking skills in suburban secondary schools / A. Yakhiyarov, Y. Doganay. — Текст: непосредственный // Педагогика и психология. — 2023. — № 2 (55). — С. 253–260.
10. Долгополова, В. Анализ результатов исследования мотивации школьников к изучению английского языка в гимназии / В. Долгополова. — Текст: непосредственный // Челябинский гуманитарий. — 2023. — № 4 (65). — С. 48–53.
11. Лебедев, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения образовательных результатов подростков на уроках иностранного языка: опыт экспериментального исследования / О. А. Лебедев. — Текст: непосредственный // наука и реальность. — 2026. — № 2 (26). — С. 33–38.

Методы стартового обследования учителем-дефектологом ребёнка с признаками педагогической запущенности (из опыта работы)

Захаренкова Римма Раилевна, учитель-дефектолог
МДОУ детский сад «Алёнушка» р. п. Дергачи (Саратовская область)

В современной дефектологической практике мы все чаще сталкиваемся с детьми, чьи трудности в обучении и развитии не связаны с первичными органическими нарушениями. Эти дети приходят к нам с ярлыком «трудный», «невнимательный», «неспособный». Зачастую за этими определениями скрывается сложное и много-

гранное явление — педагогическая запущенность. Это состояние, при котором потенциально здоровый ребенок демонстрирует стойкое отставание в развитии из-за дефицита педагогического внимания, неблагоприятных социальных условий или неадекватных методов воспитания.

Ключевая проблема, стоящая сегодня перед специалистами, — это дифференциальная диагностика. Педагогическая запущенность умело «маскируется» под другие нарушения: задержку психического развития (ЗПР), общее недоразвитие речи (ОНР), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и даже легкие формы расстройств аутистического спектра (РАС). Неправильно поставленный диагноз ведет к неверно выстроенному коррекционному маршруту, который не только не помогает, но и может усугубить проблемы ребенка, закрепив у него чувство неуспешности.

Современные исследования, в частности работы таких ученых, как Т. В. Ахутина и Н. М. Пылаева, показывают, что у детей с педагогической запущенностью, в отличие от детей с ЗПР органического генеза, нет первичного нарушения высших психических функций. Их трудности носят вторичный, функциональный характер. Это означает, что при создании адекватных условий и целенаправленной работе эти дети способны показать значительный скачок в развитии. Наша задача как дефектологов — увидеть этот потенциал.

Стартовое обследование ребенка с признаками педагогической запущенности — это не просто набор стандартных проб. Это исследовательский процесс, направленный на выявление не только «слабых», но и «сильных» сторон ребенка, а главное — его зоны ближайшего развития.

Предлагаю следующий алгоритм обследования, основанный на комплексном и личностно-ориентированном подходе.

Этап 1. Подготовительный: сбор анамнеза и создание доверия

Прежде чем начать диагностику, необходимо собрать максимум информации и установить контакт.

1. Беседа с родителями (законными представителями): это не формальный опрос, а доверительный диалог. Важно выяснить:

– Социальную ситуацию развития: состав семьи, стиль воспитания, наличие режима дня, совместных игр и чтения.

– Педагогический анамнез: посещал ли ребенок ранее детский сад, какие методы воспитания применялись, как родители реагируют на трудности ребенка.

– Запрос родителей: что именно беспокоит их? Часто их запрос («научите его читать») не совпадает с реальной проблемой (например, несформированность игровой деятельности).

2. Наблюдение в свободной деятельности: понаблюдайте за ребенком в группе. Как он взаимодействует со сверстниками и взрослыми? Какие игрушки выбирает? Способен ли занять себя сам? Это даст бесценную информацию о его коммуникативных навыках, эмоциональной сфере и уровне развития игры.

Этап 2. Диагностический: комплексное обследование

Обследование должно быть построено в игровой форме, от простого к сложному. Наша цель — не констатировать неумение, а понять причину этого неумения.

Исследование познавательной сферы:

– Восприятие: используем классические методики («Разрезные картинки», «Доски Сегена», «Коробка форм»). Важно обращать внимание не только на результат, но и на способ выполнения: действует ли ребенок хаотично (методом проб и ошибок) или использует зрительное соотнесение.

– Внимание и память: простые пробы «Что изменилось?», «Запомни и назови 4–5 картинок». Отмечаем, может ли ребенок удерживать инструкцию, насколько он отвлекаем.

– Мышление:

– Наглядно-действенное: сбор матрешки, пирамидки. Ребенок с педзапущенностью часто действует нецеленаправленно, но при обучающей помощи (показе, совместном действии) быстро усваивает способ.

– Наглядно-образное: «Четвертый лишний», «Нелепицы», «Последовательность событий». Здесь часто проявляется узость кругозора, опора на житейский, а не на понятийный опыт.

– Словесно-логическое (элементы): загадки, простые логические задачи. Ответы могут быть примитивными, но важно оценить, пытается ли ребенок рассуждать.

Исследование речевого развития

– Словарный запас: оцениваем активный и пассивный словарь (предметный, глагольный, словарь признаков). У детей с педзапущенностью он часто ограничен бытовой тематикой.

– Грамматический строй: Умение согласовывать слова, использовать предлоги. Ошибки часто носят не системный, а ситуативный характер.

– Связная речь: Просим составить рассказ по картинке или серии картинок. Речь может быть бедной, состоять из коротких фраз. Важно предложить наводящие вопросы и посмотреть, улучшается ли качество рассказа.

Оценка обучаемости — ключевой маркер!

Это самый важный аспект диагностики. В отличие от ребенка с органическим поражением ЦНС, ребенок с педагогической запущенностью восприимчив к помощи взрослого.

Практическое решение: используйте методику «обучающего эксперимента» Л. С. Выготского. Если ребенок не справляется с заданием (например, не может сложить узор из кубиков по образцу), не спешите ставить «минус». Предложите помощь:

Стимулирующая помощь: «Подумай еще раз», «Ты почти справился».

Наводящие вопросы: «Какого цвета этот кубик? Куда мы его поставим?»

Показ способа действия: «Смотри, как делаю я. Теперь попробуй ты».

Совместное действие: «Давай сделаем это вместе».

Анализ: если ребенок принимает помощь, использует ее и переносит усвоенный способ на аналогичное задание — это важнейший диагностический признак, указывающий на сохранный потенциал и, скорее всего, на педагогическую запущенность, а не на ЗПР.

Этап 3. Аналитический: формулирование заключения

На основе всех данных мы составляем не просто перечень дефицитов, а целостный портрет ребенка.

В заключении для ребенка с педагогической запущенностью будут характерны следующие формулировки:

– «Познавательная активность снижена, но проявляется в ситуации успеха и при эмоциональной поддержке взрослого».

– «Затруднения при выполнении заданий носят преимущественно мотивационный характер».

– «Продуктивно использует помощь взрослого, способен к переносу усвоенного способа действия на аналогичный материал».

– «Запас знаний и представлений об окружающем мире ограничен, носит фрагментарный, бессистемный характер».

– «Эмоционально-волевая сфера характеризуется незрелостью, импульсивностью, однако при установлении контакта ребенок становится доступен к сотрудничеству».

Стартовое обследование — это фундамент всей нашей дальнейшей работы. Правильно проведенная диагностика позволяет нам не просто поставить «диагноз», а разработать индивидуальный коррекционный маршрут, который будет направлен не на «натаскивание» по отдельным навыкам, а на пробуждение познавательного интереса, формирование учебной мотивации и восполнение пробелов в развитии.

В заключение хочется подчеркнуть: педагогическая запущенность — это не приговор, а сигнал о помощи. Сигнал, который ребенок подает нам, взрослым. И наша профессиональная задача — этот сигнал услышать, правильно его интерпретировать и, вооружившись современными знаниями и гуманистическим подходом, помочь маленькому человеку раскрыть свой потенциал и найти успешный путь в жизни.

Проектная деятельность как фактор гуманитаризации инженерно-технического образования в современном вузе (на примере обучения курсантов испанскому языку)

Измайлова Анна Тимуровна, преподаватель
Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского (г. Санкт-Петербург)

В статье исследуется проблема преодоления технократизма и алгоритмической ригидности мышления в подготовке будущих военных инженеров. На примере реализации проектной деятельности во время занятий по испанскому языку в военной академии доказывается, что дисциплина «Иностранный язык» обладает высоким потенциалом для гуманитаризации военно-технического образования за счет обращения к социокультурному и историческому контексту стран изучаемого языка. Обосновывается эффективность применения проектной технологии, основанной на критическом осмыслении знаковых исторических событий, формулировании курсантами собственных прогностических выводов, проведении взаимного анкетирования и модерации групповых дискуссий на испанском языке. Описывается логика организации историко-аналитических проектов, раскрываются педагогические условия их внедрения, а также приведены результаты реализации проектного метода обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *гуманитаризация инженерного образования, военный вуз, испанский язык, проектная деятельность, историко-культурный контекст, критическое мышление, групповая дискуссия, гибкие навыки.*

Project activity as a factor of humanitarization of engineering and technical education in a modern university (on the example of teaching Spanish to cadets)

The article addresses the problem of overcoming technocratism and algorithmic rigidity of thinking in training future military engineers at a specialized university. It proves that the «Foreign Language» discipline holds significant potential for the humanitarization of military-technical education by engaging with the sociocultural and historical context of the target language countries. The author substantiates the effectiveness of project-based learning centered on the critical analysis of milestone historical events, the formulation of cadets' own prognostic conclusions, peer surveying within the study group, and moderating group discussions in Spanish. The logic

of organizing historical-analytical projects is outlined, pedagogical conditions for their implementation are revealed, and the results of implementing the project-based method in foreign language teaching are presented.

Keywords: *humanitarization of engineering education, military university, Spanish language, project activity, historical and cultural context, critical thinking, group discussion, soft skills.*

Подготовка инженерно-технических кадров в современных вузах, и особенно в высших военно-учебных заведениях инженерного профиля, характеризуется высокой степенью регламентации и доминированием точных, прикладных и военно-технических дисциплин. Безусловная необходимость формирования жестких профессиональных компетенций нередко порождает явление технократического перекоса и алгоритмизации мышления. Курсанты привыкают действовать строго по инструкции, формуле или уставу, испытывая заметные затруднения в ситуациях социокультурной неопределенности, межкультурного взаимодействия и необходимости давать самостоятельную оценку сложным общественным явлениям [1; 5].

В системе социально-гуманитарных дисциплин технического вуза особая роль принадлежит предмету «Иностранный язык». При изучении иностранного языка будущие специалисты соприкасаются с богатейшим историко-культурным пространством и стран изучаемого языка — регионов со сложной социально-политической судьбой, опытом преодоления масштабных кризисов, модернизационных скачков и поиска национального согласия. Однако в традиционной практике преподавания иностранного языка в неязыковых вузах часто преобладает репродуктивно-текстоцентрический подход, сводящийся к механическому заучиванию лексико-грамматических конструкций и переводу шаблонных учебно-профессиональных текстов. В результате упускается уникальная возможность использовать иностранный язык как инструмент развития исторического сознания и критического мышления.

Возникает объективное противоречие между потребностью в формировании у будущих инженеров (курсантов) широкого гуманитарного кругозора, и способности к критической рефлексии и недостаточной разработанностью методических механизмов на занятиях по иностранному языку, позволяющих превратить речевую деятельность в пространство личностно-смыслового и аналитического творчества.

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании и описании опыта практической реализации модели иноязычной проектной деятельности на материале осмысления исторических событий испаноязычного мира как фактора гуманитаризации инженерно-технического образования курсантов.

Методологическую основу работы составили ключевые положения современной педагогики и лингводидактики. Прежде всего, исследование опирается на личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы в обучении иностранным языкам (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов), согласно которым усвоение иностранного языка наиболее результативно тогда, когда язык выступает средством решения значимых мыслительных и мировоззренческих задач [3]. Важную роль сыграли социокультурный и лингвострановедческий подходы (В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, П. В. Сысоев), рассматривающие изучение языка в неразрывном единстве с историей, культурой и менталитетом народов изучаемого языка [6; 7].

Кроме того, теоретическим фундаментом выступили концепция проблемно-проектного обучения (Е. С. Полат, Дж.Дьюи) и методика предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning — предметно-языковое интегрированное обучение) (Д. Марш), которые позволяют соединить освоение грамматического и лексического строя испанского языка с анализом историко-социальной проблематики [4; 8]. Ориентация образовательного процесса на включение гуманистических ценностей и развитие субъектной позиции обучающегося обеспечивалась опорой на аксиологический и контекстный подходы в инженерной и военной педагогике (А. А. Вербицкий, И. Ф. Исаев, В. А.Сластенин) [2].

Ключевое методическое отличие разработанной модели от традиционного страноведческого реферата заключается в трехступенчатой трансформации учебной задачи: от хроники к современным выводам, от монолога к опросу группы и от презентации к коллективной рефлексии. Курсант не пересказывает исторический сюжет на испанском языке, а обязан сформулировать собственные аналитические выводы о том, какие уроки из этого события необходимо извлечь современному обществу и человеку сегодня. Далее автор проекта разрабатывает на основе своего текста проблемный опросник на испанском языке и проводит анкетирование других курсантов в учебной группе, выясняя их отношение к историческим дилеммам рассматриваемого события. Наконец, результаты этого опроса становятся фундаментом для общегрупповой модерируемой дискуссии.

На начальном, информационно-исследовательском этапе курсанты выбирают значимое историческое событие Испании или стран Латинской Америки, осуществляют чтение и отбор аутентичных испаноязычных источников, выделяют ключевые причины, ход и гуманитарные последствия события. С лингводидактической точки зрения здесь происходит активная работа с историческим нарративом, дифференциация и практическое закрепление прошедших времен индикатива (Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto, Pretérito Perfecto), а также освоение общественно-политической лексики. На этом

шаге у будущих инженеров формируются информационная грамотность и способность отделять объективные факты от субъективных интерпретаций.

Следующий, аналитико-прогностический этап посвящен осмыслению изученного события через призму XXI века и написанию авторского раздела «Lecciones para hoy» («Выводы, которые следует учесть сегодня»). Курсанты формулируют этические, социальные и управленческие уроки истории. В языковом плане эта задача требует перехода от простого повествования к речевым моделям долженствования, рекомендации и ценностной оценки (hay que, es necesario que + Subjuntivo, deberíamos, vale la pena destacar), а также использования маркеров причинно-следственных связей (por lo tanto, en consecuencia). Именно здесь преодолевается узкий технократизм: курсант учится прогнозировать гуманитарные последствия принятых решений.

Третий, интерактивно-социологический этап предполагает выход автора проекта к учебной группе. На основе своего текста и сформулированных выводов курсант составляет серию проблемных и альтернативных вопросов на испанском языке, после чего проводит устное блиц-интервьюирование своих товарищей по группе. В процессе опроса автор фиксирует ответы, а затем обобщает спектр мнений коллектива с помощью аналитических конструкций (la mayoría opina que..., mientras que otros creen que...). Такой прием развивает у курсантов навыки активного слушания, коммуникативную инициативность и искренний интерес к точке зрения другого человека.

Завершающий, дискуссионно-рефлексивный этап представляет собой публичное представление проекта и модерацию общегруппового обсуждения. Автор презентует группе не только суть исторического события и свои выводы, но и картину мнений самой группы, полученную в ходе опроса. Это естественным образом провоцирует живую полемику: курсанты аргументируют свои ответы, соглашаются или вступают в корректный спор на испанском языке (estoy de acuerdo, desde mi punto de vista, no cabe duda de que), сопоставляя исторический опыт испаноязычных стран с современными реалиями.

Как показывает практика, включение этапа взаимного опроса курсантов коренным образом меняет динамику аудиторного занятия. При традиционной защите докладов группа часто остается пассивным слушателем, ожидающим своей очереди. В предложенной модели каждый курсант еще до начала финального обсуждения вовлечен в проект товарища в качестве респондента: ему приходится вникать в содержание исторического текста, оценивать предложенные автором выводы и формулировать собственное суждение на испанском языке.

Для того чтобы данная проектная технология эффективно работала в условиях регламентированной среды военного инженерного вуза, необходима реализация ряда педагогических условий. Во-первых, требуется контекстно-грамматический «скаффолдинг», то есть опора на компактные и наглядные речевые алгоритмы. Курсанты с инженерным складом ума наиболее эффективно усваивают гуманитарный материал тогда, когда языковые средства подаются структурно. Перед началом работы над выводами и дискуссией на аудиторной доске выстраивается четкая функционально-грамматическая схема (речевые клише на испанском языке для выражения мнения, формулировки уроков истории и ведения опроса). Это снимает страх ошибки и высвобождает когнитивный ресурс для глубокой смысловой беседы.

Во-вторых, важен проблемно-аксиологический характер самих выводов. Преподаватель направляет курсантов к тому, чтобы раздел «Выводы на сегодняшний день» не сводился к формальным лозунгам, а затрагивал реальные вопросы профессиональной и общечеловеческой этики, ответственности лидера за принятие решений в критических ситуациях, ценности человеческой жизни, важности дипломатии и учета национально-культурного менталитета.

В-третьих, необходимо создание на занятии атмосферы диалогического равенства. На этапе обсуждения результатов опроса преподаватель занимает позицию фасилитатора, поощряя курсантов к свободному обмену мыслями, где оценивается не «единственно правильный ответ» (как это принято в точных и технических дисциплинах), а глубина аргументации и самостоятельность суждений.

Апробация разработанной модели проводилась в условиях образовательного процесса в высшем военно-учебном заведении инженерно-технического профиля на занятиях по дисциплине «Основы построения межъязыковой коммуникации (испанский)» с курсантами, осваивающими язык на уровне B1.1. Для сопоставления педагогических эффектов анализировалась работа двух потоков учебных групп. В группах, занимавшихся по традиционной методике, курсанты читали и переводили страноведческие тексты, выполняли лексико-грамматические упражнения и готовили классические монологические сообщения по истории испаноязычных стран без заданий на формулировку прогностических выводов и без проведения внутригруппового опроса. В экспериментальных группах была развернута описанная выше проектная работа с выведением уроков для современности, взаимным анкетированием курсантов и коллективной дискуссией.

Качественная оценка изменений в развитии курсантов осуществлялась в ходе наблюдения, анализа письменных текстов проектов и опросников, а также экспертной оценки устных выступлений по четырем смысловым линиям: ценностно-мировоззренческой, когнитивно-языковой, коммуникативно-дискуссионной и аналитико-рефлексивной.

Сопоставительный анализ работы учебных групп выявил глубокие качественные различия в характере речевой и мыслительной деятельности обучающихся. В группах с традиционной методикой исторический текст воспринимался курсантами преимущественно как набор дат, фактов и лексических единиц, которые необходимо выучить и сдать преподавателю. Выступления носили ха-

рактер монологического воспроизведения заученного текста. зачастую с опорой на печатный лист, а при попытке преподавателя задать нестандартный вопрос, требующий личной оценки события, возникала заметная скованность. Остальные курсанты группы во время таких докладов оставались пассивными слушателями, а грамматические структуры уровня B1.1, успешно отрабатываемые в изолированных упражнениях, быстро терялись при переходе к спонтанной устной речи.

В группах, работавших по проектно-дискуссионной методике, произошла перестройка учебной позиции курсантов. Все же, на самом первом этапе будущие инженеры, привыкшие к однозначным алгоритмам технических дисциплин, испытывали определенные трудности при необходимости сформулировать собственные выводы из исторических событий: первые попытки нередко сводились к пересказу фактов. Однако благодаря введению опорных речевых схем и разбору проблемных примеров наступил быстрый перелом. Обсуждаемое событие стало восприниматься курсантами как кейс, требующий понимания мотивов исторических личностей и причин социальных кризисов, а также как возможность проявить себя в живой дискуссии на испанском языке.

Особую ценность продемонстрировала процедура взаимного опроса курсантов в группе. Когда автор проекта обращался к одногруппникам с вопросами на испанском языке по своему тексту (например: «¿Qué error principal cometieron los líderes en este conflicto y cómo podemos evitarlo hoy?» — «Какую главную ошибку совершили лидеры в этом конфликте и как мы можем избежать ее сегодня?»), разрушался психологический барьер официального ответа у доски. Испанский язык перестал восприниматься как сухой учебный код и превратился в живой инструмент выяснения мнений. Курсанты начинали искренне размышлять над моральным выбором исторических деятелей и проводить параллели с современной геополитикой.

Последующее общегрупповое обсуждение показало, что речевые клише оценки, аргументации, сослагательного наклонения и прошедших времен прочно закрепляются в памяти именно за счет многократного осмысленного повторения в ходе опроса и спора. Но главным гуманитаризирующим фактором стало изменение самой культуры мышления и общения курсантов: технократическая категоричность суждений уступила место вдумчивому гуманитарному анализу.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что проектная деятельность на занятиях по испанскому языку выступает действенным механизмом внутренней гуманитаризации инженерно-технического образования в современном вузе.

Предложенная методическая модель, выстроенная по вектору от изучения исторического события испаноязычного мира к формулировке актуальных выводов для современности, проведению опроса среди курсантов группы и коллективной проблемной дискуссии, позволяет преодолеть отрыв изучаемого иностранного языка от живой мысли и рефлексии обучающегося.

Включаясь в разработку и обсуждение историко-аналитических проектов, будущие военные инженеры осваивают язык как реальный инструмент межкультурного познания, что напрямую способствует формированию целостной, критически мыслящей и социально ответственной личности современного офицера и инженера.

Литература:

1. Алехин И. А., Сливин Т. С. Перспективы развития военного образования в России в контексте гуманитаризации и цифровизации // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 3 (83). — С. 34–41.
2. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. — М.: МПГУ, 2017. — 268 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2.— С. 3–10.
5. Розин В. М. Философия техники и культурно-исторические реконструкции развития техники // Вопросы философии. — 2016. — № 3. — С. 85–95.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности. — М.:Высшая школа, 1991. — 528 с.
7. Сысоев П. В. Организация проектной деятельности обучающихся по иностранному языку на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. — 2021. — № 53. — С.287–306.
8. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 173 p.

Создание настольной квест-игры по техническим направлениям 09.02.07 и 10.02.05 «Приключение Маши и Ани в стране Технология. Миссия «Код безопасности. Цифровые стражи»

Ильюшкина Анна Михайловна, студент;
Мутрук Мария Анатольевна, студент
Научный руководитель: Золотарев Владимир Владимирович, преподаватель химии и биологии
АНО ПО «Технический колледж» (Калужская область)

В работе описана разработка и апробация образовательной настольной квест-игры, направленной на формирование у школьников и студентов интереса к техническим специальностям 09.02.07 (Информационные системы и программирование) и 10.02.05 (Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем). Игра включает игровое поле, 480 карточек трёх уровней сложности, легенду с сюжетом и персонажами, QR-коды для погружения в сценарий и методические рекомендации для педагогов. Проведено тестирование с участием 15 представителей трёх целевых групп: студентов СПО, учащихся средней и начальной школы. Средние оценки понятности правил, интересности вопросов, удобства процесса и общего впечатления составили 4,65 балла для студентов СПО, 4,45 — для средней школы и 4,35 — для начальной школы по 5-балльной шкале. Результаты подтверждают эффективность настольных квест-игр как инструмента профориентации и формирования базовой киберграмотности.

Ключевые слова: *настольная квест-игра, геймификация, профориентация, информационные технологии, кибербезопасность, киберграмотность, специальности 09.02.07 и 10.02.05, образовательные игровые механики, СПО.*

В современном мире, где технологии стремительно развиваются, а цифровизация проникает во все сферы жизни, формирование интереса к техническим специальностям у подрастающего поколения приобретает особую значимость. Направления 09.02.07 (Информационные системы и программирование) и 10.02.05 (Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем) являются фундаментом многих современных профессий, однако существующие методы обучения не всегда способны увлечь молодёжь к изучению сложных технических дисциплин. Недостаточная осведомлённость школьников и студентов о содержании этих специальностей может привести к дефициту квалифицированных кадров в ИТ-отрасли.

Настольные игры как интерактивный формат позволяют моделировать реальные ситуации, формировать практические умения и снижать когнитивный барьер при освоении сложного материала. Мировой опыт подтверждает продуктивность такого подхода: игра Code Master обучает алгоритмическому мышлению через составление последовательностей команд, RoboRally знакомит с логикой программирования и системами управления, Cybersecurity Lab моделирует ситуации защиты информации, а Circuit Maze развивает понимание схемотехники. Вместе с тем применение настольных квест-игр для популяризации конкретных специальностей СПО остаётся недостаточно проработанным: большинство существующих образовательных игр носят универсальный характер и не связаны с реальными профессиональными направлениями.

Цель работы: разработать и протестировать настольную квест-игру «Приключение Маши и Ани в Страну Технология. Миссия «Код Безопасности. Цифровые Стражи», способствующую повышению интереса к направлениям 09.02.07 и 10.02.05 и формированию базовых знаний в области информационных технологий и кибербезопасности.

Концепция образовательного нарратива построена на архетипической структуре «Путешествия героя» и разворачивается в футуристическом мире — «Стране Технология», воплощении цифрового пространства. Название игры раскрывает все её смысловые слои: «Приключение Маши и Ани» фокусирует внимание на персонажах и их путешествии, «Страна Технология» обозначает игровой мир, «Миссия «Код Безопасности» указывает на центральную задачу, связанную с кибербезопасностью, а «Цифровые Стражи» описывает роль игроков как защитников этого мира.

Сюжетная завязка: две студентки колледжа «Логос» — Маша и Аня — случайно попадают в Страну Технология через сбой системы в компьютерном кабинете. Злобный вирус «Цифровой Хаос» атакует страну, вызывает сбои в работе ИИ-помощников, парализует систему и ставит её существование под угрозу. Девушки наделяются ролью «Цифровых Стражей»: чтобы спасти Страну Технология и нейтрализовать вирус, им необходимо отвечать на вопросы участников игры [1].

Система персонажей включает пять фигур: Маша — эрудированная студентка с аналитическим складом ума, отлично разбирающаяся в теории, алгоритмах и принципах работы систем; Аня — прагматичная и находчивая, обладающая хорошей реакцией и способностью принимать решения в стрессовых ситуациях; Бит — маленький робот-ИИ, быстрый и слегка импульсивный, направляющий героев; Байт — большой робот-ИИ, спокойный и рассудительный создатель карты Страны Технология; «Цифровой Хаос» — антагонист, погрузивший страну в цифровой сон и не любящий «знания» и умных персонажей.

Механики игры разделены на две группы: геймплейные и технические. Геймплейные механики отвечают за динамику, вовлечённость и соревновательный элемент: классическое поле с клетками (Roll-to-Move): фишки перемещаются по результатам броска кубика, что задаёт темп игры; дифференцированная сложность: три колоды карточек (лёгкий, средний, сложный) масштабируют игру от школьников начальных классов до студентов СПО; цветовое кодирование клеток: жёлтая клетка даёт ускорение, зелёная — рывок, фиолетовая — откат, красная — пропуск хода. Такая система создаёт «эмоциональные качели» и предотвращает быстрое утомление участников; система сбора ресурсов: за правильный ответ игрок получает карточку, которая становится не просто подтверждением знаний, а «валютой» победы; условие победы через ресурсный баланс: если несколько игроков достигают финиша одновременно, побеждает тот, у кого больше карточек, — это мотивирует отвечать на максимальное количество вопросов.

Технические механики связывают игровые действия с содержанием специальностей 09.02.07 и 10.02.05: валидация знаний: система «вопрос–ответ» с проверкой по комплекту ответов имитирует прохождение протоколов безопасности. Неверный ответ блокирует прогресс — это метафорически отражает последствия уязвимости в коде или бреши в защите; информационная нагрузка через легенду: вводная и заключительная части легенды создают контекст, превращающий абстрактные вопросы в часть единой миссии; масштабируемость сложности: подразделение вопросов на уровни вводит терминологию разного порядка — от базовых понятий информатики до специфических аспектов инфобеза; интеграция QR-кодов: сканирование кода на коробке знакомит игроков с персонажами, а код на первой карте запускает сюжет — решение, соответствующее тематике выбранных специальностей [2].

База вопросов (480 карточек) построена по принципу образовательной пирамиды «от простого к сложному» и охватывает широкий спектр тем по обеим специальностям.

Уровень 1 (1–4 классы) — цифровая гигиена и базовые понятия: правила безопасности в бытовых аналогиях («не передавай пароль», «не открывай письма от незнакомцев»), первичная терминология (файл, программа, сайт). Уровень формирует фундамент без перегрузки сложной теорией.

Уровень 2 (5–11 классы) — техническая осознанность и логика: архитектура компьютера (RAM, CPU, ПЗУ), сетевые технологии (IP-адреса, протоколы, DNS), основы алгоритмизации и веб-технологий (HTML, CSS, SQL), а также актуальные угрозы (фишинг, MITM-атаки, социальная инженерия, двухфакторная аутентификация), формирующие у подростков критическое мышление в цифровой среде.

Уровень 3 (СПО) — профессиональная инженерия и безопасность: модель OSI, жизненный цикл программного обеспечения, реляционные базы данных, клиент-серверная архитектура, API, виртуализация, а также вопросы о 152-ФЗ, системах защиты (IPS/IDS, DLP, SIEM), методах криптографии и компьютерной форензике.

Каждый элемент игры проработан как часть единой экосистемы. Коробка с качественной оклейкой и тематическим артом создаёт первое впечатление: заголовок «Цифровые стражи», выполненный шрифтом с неоновым свечением, задаёт кибер-стилистику ещё до начала игры, а QR-код на боковой стороне знакомит с персонажами (рисунок 1) [3]. Коды специальностей на коробке служат маркером образовательной направленности продукта.



Рис. 1. **Коробка для хранения игры**

Игровое поле выполнено в стилистике научной фантастики и представляет собой трёхмерную изометрическую сцену — «город будущего» (рисунок 2). Цветовое кодирование клеток позволяет игроку с первого взгляда понять логику хода, не углубляясь в правила, а встроенная инфографика с правилами в нижнем правом углу поля заменяет отдельную бумажную инструкцию и исключает её потерю.

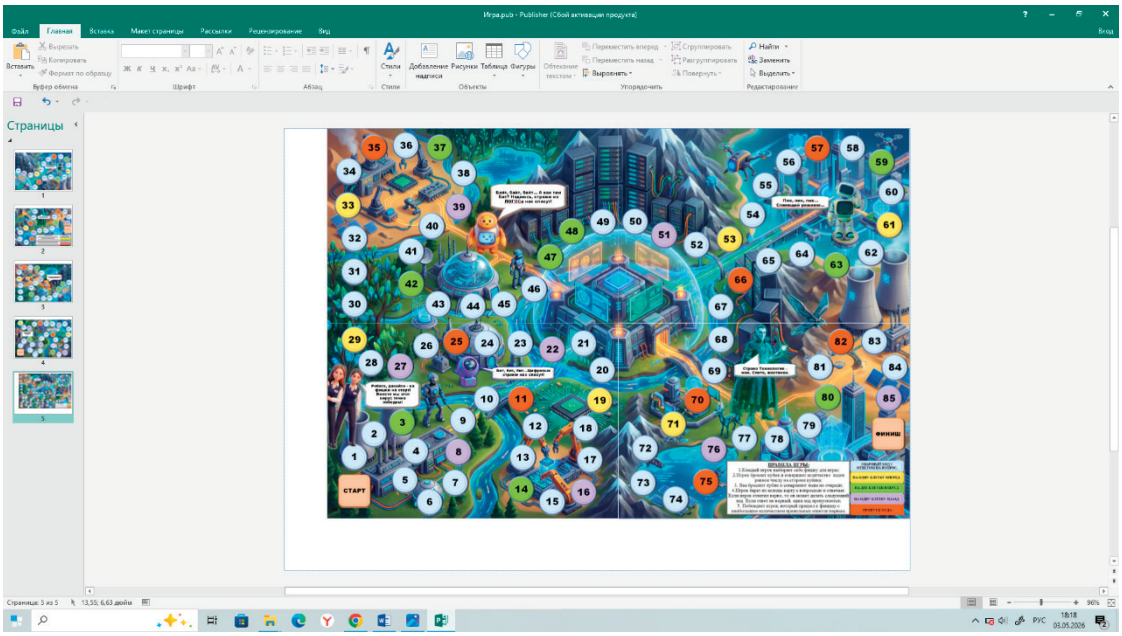


Рис. 2. **Итоговое игровое поле**

Карточки выдержаны в единой футуристической стилистике с цветовой кодировкой уровней: лёгкий уровень — холодная сине-голубая гамма, средний — тёплая жёлто-оранжевая, сложный — яркая детализированная графика с элементами эко-технологий (рисунок 3). При изготовлении фон карточек формировался из фрагментов игрового поля, что обеспечивает визуальную преемственность; на обратной стороне карт «Начала игры» размещены QR-коды.



Рис. 3. **Дизайн игровых карточек**

Комплект дополняют фишки персонажей, кубики, дайс-трей (органайзер для кубиков, предотвращающий их скатывание и минимизирующий шум в аудитории) и синий мешочек для фишек, добавляющий игре тактильную завершённость.

В ходе работы использовались две группы методов.

Теоретические методы: анализ литературы по игровой педагогике, геймификации и информационной безопасности; синтез — формулирование концепции игры и методики создания игровых сценариев.

Эмпирические методы: проектирование (разработка концепции, сюжета, механик и правил), моделирование (создание игровых компонентов), эксперимент (организация и проведение игровых сессий), наблюдение, измерение (оценка параметров по 5-балльной шкале), анкетирование, анализ данных [4].

При разработке правил выдержан следующий алгоритм: целеполагание (образовательная цель — профориентация), структурирование компонентов, формирование легенды, описание механики хода (инициация, передвижение по кубику, взаимодействие через цветные клетки), система проверки знаний через QR-коды и карточки, условия победы и регламент времени (60 минут).

Ход выполнения работы:

1. Изучены существующие методики обучения техническим специальностям и популярные форматы образовательных настольных игр;

2. Разработана концепция игры: сюжет, персонажи, механики и правила;

3. Создан дизайн компонентов (поле, карточки трёх уровней, фишки, жетоны, коробка);

4. Составлена база из 480 заданий по направлениям 09.02.07 и 10.02.05;

5. 5 .Проведено тестирование в формате живых игровых сессий;

6. Сформированы рекомендации по доработке на основе обратной связи.

Перед каждой сессией проверялось наличие всех компонентов, карточки распределялись по уровням, подготавливался QR-сканер. Группы формировались по 2–5 игроков: начальная школа — лёгкий уровень, средняя и старшая школа — средний, студенты СПО — сложный. В каждой сессии присутствовал ведущий, читавший легенду и контролировавший правила. Ведущий фиксировал в протоколе дату, состав группы, время игры, выявленные проблемы и предложения. После финиша зачитывалась заключительная часть легенды и собиралась обратная связь.

Результаты оценки параметров игры целевыми группами представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Средняя оценка параметров игры по целевым группам (5-балльная шкала, n = 15)**

Параметр	СПО	Средняя школа	Начальная школа
Понятность правил	4,6	4,4	4,2
Интересность вопросов	4,8	4,6	4,6
Удобство процесса	4,4	4,2	4,0
Общее впечатление	4,8	4,6	4,6
Общая средняя	**4,65**	**4,45**	**4,35**

Анализ результатов по целевым группам показывает следующее. Группа студентов СПО (4,65 балла) продемонстрировала наибольшую удовлетворённость. Участники отмечали баланс между обучением и развлечением, качество вопросов и продуманность механики. Характерны отзывы участников: «Игра понравилась, вопросы хорошо подобраны по уровню сложности. Особенно зашла механика с дополнительным ходом за правильный ответ — появляется азарт» (Алиса); «Легенда про путешествие в страну Технология добавляет атмосферы» (Никита); «Было бы здорово сделать турнирный режим» (Аня). Выявлены 2–3 карточки сложного уровня с неоднозначными формулировками, требующими корректировки.

Группа средней школы (4,45 балла) высоко оценила динамичность игры и современное оформление: «Правила понятные, разобрались за 5 минут» (Артём). Учащиеся предложили расширить тематику вопросами об искусственном интеллекте, робототехнике и гаджетах, добавить визуальный контент на карточках, командные задания и клетки-события.

Группа начальной школы (4,35 балла) проявила высокий интерес к игровому процессу — прежде всего к броску кубика и передвижению фишек: «Лучше всего, когда все вместе отвечаем на вопросы» (Лёша). Основная сложность — запоминание правил, что указывает на необходимость адаптированной версии с наглядной памяткой. Показательно, что игра воспринималась младшими школьниками как увлекательное развлечение, а не учебная задача, — это положительный результат для данной возрастной группы.

По итогам обратной связи сформированы рекомендации по доработке: упростить формулировки 2–3 карточек сложного уровня; разработать краткую памятку с правилами для младших школьников; расширить контент современными темами (ИИ, робототехника, гаджеты); добавить клетки-сюрпризы, командные задания и события на поле; увеличить число карточек лёгкого уровня с загадками, ребусами и схемами; рассмотреть добавление QR-кодов с переходом к дополнительным материалам.

Проведённая работа позволила разработать и апробировать готовый дидактический комплект — настольную квест-игру с 480 карточками трёх уровней сложности, пригодный для использования на уроках информатики, во внеурочной деятельности и в профориентационных мероприятиях колледжей. Тестирование показало, что игра понятна, интересна и удобна для игроков разного возраста: средние оценки всех целевых групп находились в диапазоне 4,35–4,65 балла, при этом наибольший эффект достигнут на основной целевой аудитории — студентах СПО. Апробация подтвердила, что сочетание игровых механик с технической информацией снижает когнитивный барьер и делает усвоение сложных компетенций более естественным и мотивирующим. Кроме того, игра способствует не только закреплению профессиональных знаний, но и формированию базовой киберграмотности — ключевой компетенции XXI века. Проект

имеет потенциал масштабирования: возможна разработка дополнений с новыми уровнями сложности и расширение библиотеки игровых сценариев, отражающих актуальные вызовы информационной безопасности.

Литература:

1. Дичковская И. М. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании». — 1999.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования РФ. — Режим доступа: https://minobrnauki.net/документы.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 10.02.05 Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования РФ. — Режим доступа: https://minobrnauki.net/документы.

Формирование организаторско-методических навыков в процессе физической подготовки курсантов в военно-учебном заведении ракетных войск стратегического назначения

Ионов Борис Сергеевич, старший преподаватель;
Илюхин Олег Александрович, старший преподаватель;
Ямшанов Андрей Сергеевич, курсант
Военная академия РВСН имени Петра Великого, филиал в г. Серпухове Московской области

Михайлец Валерий Владимирович, старший преподаватель
Московское высшее общевойсковое командное училище (г. Москва)

Научный руководитель: Малков Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Военная академия РВСН имени Петра Великого, филиал в г. Серпухове Московской области

В статье рассматриваются особенности формирования организаторско-методических навыков по физической подготовке курсантов в вузе РВСН, проблемные вопросы, а также обосновываются направления совершенствования организаторско-методической подготовки курсантов.

Ключевые слова: *физическая подготовка, организаторско-методические умения, методические навыки, методическая практика, курсанты вузов РВСН, командиры подразделений.*

Введение

Воинское обучение и воспитание — сложный, многокомпонентный системный процесс, целью которого является обеспечение боевой готовности военнослужащих, адекватной требованиям современного боя. Боевая готовность личного состава наряду с другими составляющими боевой готовности Вооружённых Сил (готовностью материально-технических средств и организационных форм) может быть достигнута только путём качественно организованного процесса подготовки [2].

Эффективность подготовки военнослужащих в значительной мере зависит от методического мастерства лиц, руководящих процессом обучения и воспитания. Педагогическое и методическое мастерство формируется как в ходе специальных занятий по методической подготовке, так и в процессе повседневной деятельности [2, 3, 5]. Физическая подготовка при этом обладает значительным потенциалом: она интегрирована в повседневную жизнедеятельность войск и позволяет многократно моделировать ситуации командной и методической деятельности [2, 3, 4].

Цель статьи — обосновать направления совершенствования организаторско-методической подготовки курсантов вуза РВСН средствами физической подготовки на основе анализа теоретических положений и эмпирических данных.

Задачи исследования: уточнить содержание понятий «организаторско-методические умения и навыки» применительно к курсантам в вузе РВСН, выявить проблемные факторы их формирования и определить пути повы-

шения эффективности методической практики курсантов в рамках физической подготовки.

Основные положения

Физическая подготовка — одна из основных дисциплин боевой подготовки и неотъемлемая часть повседневной жизнедеятельности войск — обладает значительным потенциалом для совершенствования организаторско-методических умений и навыков военнослужащих [2,4,5]. Прививаемые в её процессе организационные и методические умения важны для командиров любого уровня, соотносятся с требованиями других сфер военно-профессиональной деятельности и могут быть успешно перенесены в них.

Организаторско-методические навыки и умения выступают одним из основных критериев оценки профессиональной деятельности определённых категорий военнослужащих: методически грамотный офицер (равно как и младший командир) быстрее и эффективнее решает поставленные задачи, преодолевает трудности, проявляя инициативу и творчество. Вместе с тем вопросы формирования таких навыков остаются одними из наиболее сложных в военной педагогике.

Решение задач физической подготовки осуществляется в ходе проведения её форм путём применения руководителями соответствующих средств и методов. Следовательно, от уровня организаторско-методической подготовленности руководителей в конечном счёте зависит и результат обучения и воспитания их подчинённых [2, 5].

Уточним содержание понятий «умение» и «навык». В теории физической подготовки под умением (применительно к физическим упражнениям, приёмам и действиям) понимается способность человека выполнять двигательные действия с большой концентрацией внимания, напряжением зрительного анализатора, подключением мышления и созданием образа действия. Под двигательным навыком понимают способность совершать действия автоматизировано, точно, без дополнительного напряжения внимания и участия зрительного анализатора. Процесс формирования навыка условно разделяют на три этапа: двигательное умение (первичное) — двигательный навык — двигательное умение высшего порядка (способность стабильно выполнять действие в изменяющихся условиях обстановки) [1, 4].

Понятие «организаторско-методические умения и навыки» значительно шире понятий «двигательное умение» и «двигательный навык». К основным организаторско-методическим умениям руководителя занятий по физической подготовке относятся:

умение предъявлять обучающимся дисциплинарные требования;

умение формулировать и определять цели занятий, ставить задачи;

умение удерживать внимание обучающихся;

умение обеспечить безопасность занятия (контроль соблюдения требований безопасности, проверка оборудования и снаряжения, помощь и страховка);

умение оценить выполнение упражнения (дать качественную оценку, прокомментировать);

умение рационально распределять время и физическую нагрузку.

Кроме того, руководитель обязан быть подтянутым в строевом отношении и служить примером для обучаемых, знать и правильно подавать команды в соответствии со Строевым уставом, владеть терминологией по теме занятия, уметь показывать упражнения, объяснять технику и особенности их выполнения.

Перечисленные умения комплексны и опираются на индивидуальные способности человека: коммуникативность, практический ум, критичность, тактичность, инициативность, требовательность к себе и другим, самообладание, настойчивость, внимательность, сообразительность, целеустремлённость, работоспособность [6].

Организаторско-методические умения и навыки курсантов — это усвоенные и доведённые до известной степени совершенства интеллектуальные, сенсорные и двигательные действия, позволяющие правильно, быстро и эффективно выполнять командную и методическую деятельность по предназначению [3].

К факторам, влияющим на формирование навыков, можно отнести рациональное распределение учебного времени, понимание и осмысление обучающимся принципов и плана выполнения действия, знание результатов выполняемого действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на текущий процесс обучения [3].

Очевидно, что физическая подготовка военнослужащих во многом зависит от уровня методической подготовленности сержантского состава; особая роль в решении её задач принадлежит офицерам — командирам подразделений взводного и ротного звена. От их компетентности и методического мастерства во многом зависит уровень физической подготовленности подчинённого личного состава.

Младшие командиры должны уметь обучать физическим упражнениям, приёмам и действиям, проводить утреннюю физическую зарядку со взводом и учебно-тренировочные занятия с отделением, оценивать качество выполнения упражнений и приёмов, уровень физической подготовленности подчинённых и подразделения. Для этого им необходимо знать основы методики физической подготовки, перечень программных упражнений. Требования к уровню знаний и методических навыков командиров подразделений из числа офицеров, особенно командиров учебных подразделений вузов, существенно выше.

Отрицательно влияет недостаток учебного времени, отводимого на методическую подготовку: оно не обеспечивает участия каждого курсанта в полноценной методической практике (зачастую не чаще 2–3 раз в году). В результате у курсантов формируется модель, построенная лишь на копировании действий преподавателя (командиров, других обучающихся).

Ещё одна проблема: у командиров разного уровня (руководителей занятий по физической подготовке) вызывает затруднение многообразие команд, сигналов, средств, методов, форм и других особенностей, присущих разделам физической подготовки. Показательны и данные о восприятии методических занятий самими обучающимися. Согласно опросу будущих офицеров, только 11,2 % респондентов считают методические занятия эффективными для формирования организаторско-методических умений (среди преподавателей — 16,6 %); лекции таковыми назвали 9,4 % курсантов (15,1 % преподавателей), тогда как учебно-тренировочные занятия — 71,4 % (68,3 %). Это указывает на разрыв между декларируемой важностью методической подготовки и её реальной привлекательностью и результативностью в образовательном процессе [2].

Ещё одним проблемным фактором формирования организаторско-методических умений и навыков курсантов является то, что в большинстве случаев программой обучения предусмотрено привитие «типового набора» методических навыков (например, «обучение отдельному упражнению на гимнастическом снаряде», «проведение подготовительной части занятия по рукопашному бою», «тренировка в беге на 3 км»). При этом не предусматривается, например, формирование у курсантов вузов РВСН, как специалистов технического профиля, навыков проведения физической тренировки смены в условиях дежурств, в период межсменного отдыха, самостоятельной тренировки после дежурства и т. д.

Всё это требует качественной подготовки командиров разного уровня и высокого методического мастерства. Однако на практике этот уровень нередко оказывается неудовлетворительным и не отвечает требованиям, обеспечивающим качественную организацию физического совершенствования военнослужащих.

Если командир подразделения регулярно допускает методические ошибки при управлении подразделением и в ходе практических занятий по боевой подготовке, подчинённые усваивают «ложные» знания, неправильные команды, сигналы, приёмы и действия, что приводит к неверно сформированным методическим и организаторским навыкам. Такие навыки значительно сложнее изменить и скорректировать, чем изначально сформировать правильный навык, даже при условии проведения всех плановых теоретических, методических и практических занятий с организацией систематической методической практики. Поэтому совершенствование методического мастерства командиров различных степеней остаётся приоритетной задачей.

С психологической точки зрения под руководством компетентного, грамотного, уверенно действующего командира, не допускающего методических ошибок, подчинённые лучше и активнее справляются с поставленными задачами, в том числе по физической подготовке, подсознательно получают дополнительную мотивацию повторить действия за лидером, проявить сильные качества и добиться максимальных результатов.

Заключение

Интеграция организаторско-методических умений в повседневную и профессиональную деятельность военнослужащих, и прежде всего будущих офицеров, делает процесс воинского обучения и воспитания более продуктивным. Поэтому вопросам совершенствования организаторско-методических умений и навыков курсантов следует уделять значительно больше внимания, а также — вопросам содержания обучения в сфере формирования и совершенствования организаторско-методических навыков курсантов как будущих офицеров.

Организаторско-методические умения и навыки являются системообразующим элементом профессиональной компетентности командира и напрямую влияют на качество боевой подготовки. Ключевые направления их совершенствования — профилактика методических ошибок действий курсантов как руководителей занятий, повышение методического мастерства командиров всех уровней, увеличение объёма методической практики для каждого обучающегося, в частности — за счет увеличения охвата методической практикой большего количества обучающихся на каждом занятии (деление учебной группы на большее число «микрогрупп»), а также — усиление практико-ориентированной направленности методических занятий (учёт профиля подготовки курсантов, особенностей их будущей военно-профессиональной деятельности в процессе методической практики).

Литература:

1. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 98 с.
2. Малков, А. В. Исследование уровня профессиональной подготовленности командиров подразделений к проведению физической подготовки в вузах МО РФ / А. В. Малков, Н. Ф. Лукиянец, С. А. Кондрашов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2021. — № 2. — С. 88–92.
3. Малков, А. В. Организаторско-методическая подготовка курсантов вузов РВСН: учеб.-метод. рекомендации / А. В. Малков, Э. Ш. Ковалев, А. И. Шиков. — Серпухов: Филиал ВА РВСН им. Петра Великого, 2019. — 29 с.
4. Миронов, В. В. Теоретико-методические основы формирования методического мастерства у военнослужащих, проводящих все виды занятий по физической подготовке: монография / В. В. Миронов. — СПб.: ВИФК, 2016. — 297 с.

5. Митрахович, В. А. Военно-физкультурное образование командиров подразделений тактического звена управления в системе профессионально-должностной подготовки: проблемы и перспективы / В. А. Митрахович, Д. И. Митин // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2020. — № 1 (86). — С. 216–221.
6. Столяревский, С. П. Планирование формирования навыков руководителя воинского коллектива: метод. пособие / С. П. Столяревский. — Серпухов: [б. и.], 1984. — 48 с.

Применение семантических полей на основе краеведческого материала в работе учителя-логопеда для расширения словарного запаса и профилактики нарушений письменной речи

Каминскас Инна Ринатовна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматриваются возможности применения семантических полей в логопедической работе с обучающимися первого класса для расширения словарного запаса и профилактики нарушений письменной речи. Обосновывается значимость формирования у детей смысловых связей между словами как основы для успешного овладения чтением и письмом. Особое внимание уделяется использованию краеведческого материала, позволяющего сделать речевые задания доступными, эмоционально значимыми и связанными с личным опытом ребёнка. Показана возможность использования материалов о родном городе в системе профилактики речевых трудностей и формирования предпосылок успешной письменной речи.

Ключевые слова: *семантическое поле, словарный запас, первоклассники, логопедическая работа, профилактика нарушений письменной речи, краеведческий материал.*

Введение

Поступление в школу становится важным этапом речевого и познавательного развития ребёнка. В этот период к устной речи предъявляются новые требования: первокласснику необходимо понимать инструкции учителя, точно называть предметы и действия, устанавливать смысловые связи между понятиями, составлять предложения и небольшие тексты. Сформированность этих умений во многом влияет на успешность освоения чтения и письма.

Практика показывает, что ограниченный словарный запас, неточное понимание значений слов, трудности при их подборе и установлении смысловых связей могут создавать дополнительные трудности при формировании письменной речи. В связи с этим задача учителя-логопеда состоит не только в коррекции уже имеющихся нарушений, но и в создании условий для предупреждения возможных трудностей. Одним из инструментов такой работы является использование семантических полей [1; 4].

Дополнительные возможности для организации логопедических занятий открывает краеведческий материал. Знакомые ребёнку объекты родного города — улицы, здания, памятники, предприятия и природные объекты, а также связанные с ними профессии и события — создают эмоционально значимый контекст для усвоения новых слов. Работа с таким материалом позволяет объединить речевые, познавательные и воспитательные задачи.

Семантическое поле как инструмент развития речи

Семантическое поле представляет собой совокупность слов и понятий, объединённых общим смыслом и связанных между собой различными отношениями. В центре поля находится ключевое слово, вокруг которого располагаются слова, обозначающие предметы, признаки, действия, части объекта, его местоположение, назначение и другие характеристики.

Например, семантическое поле слова «библиотека» может включать такие понятия, как: книга, журнал, читатель, библиотекарь, полка, зал, каталог, чтение. В процессе работы ребёнок не просто запоминает новые слова, но и учится устанавливать смысловые отношения между ними: библиотекарь работает в библиотеке, читатель приходит туда, книги хранятся в библиотеке и стоят на полках.

Для первоклассников такая работа имеет особое значение. Чем лучше ребёнок понимает значение слова и его связи с другими словами, тем легче ему использовать его в собственной речи. Таким образом, расширение словарного запаса происходит не только за счёт увеличения количества запомненных слов, но и благодаря формированию системы смысловых связей между ними.

В логопедической работе семантические поля могут применяться для уточнения и активизации словаря, формирования навыков классификации и обобщения, развития языкового анализа и синтеза, совершенствования грамматического строя речи и формирования связного высказывания.

Связь словарной работы с профилактикой нарушений письменной речи

Профилактика нарушений письменной речи в первом классе предполагает комплексную работу над предпосылками, необходимыми для успешного овладения чтением и письмом. К ним относятся достаточный уровень развития словаря и способность устанавливать смысловые отношения между словами.

При чтении ребёнку необходимо соотнести графический образ слова с его звучанием и значением. Понимание прочитанного во многом зависит от того, насколько хорошо ребёнок знает значения слов, встречающихся в тексте. При письме ему необходимо не только правильно обозначать звуки буквами, но и выбирать подходящие слова, располагать их в определённой последовательности и сохранять смысловую целостность высказывания. Поэтому работа над словарём занимает важное место в системе профилактики нарушений письменной речи.

Использование семантических полей позволяет решать следующие задачи:

— формировать более точное понимание значений слов;

— учить различать слова, близкие и противоположные по значению;

— устанавливать родо-видовые отношения между понятиями;

— подбирать признаки и действия, связанные с определённым предметом;

— объединять слова в тематические группы;

— использовать новые слова в словосочетаниях и предложениях;

— переходить от отдельных слов к построению связного высказывания.

Особое внимание следует уделять переходу слов из пассивного словаря в активный. Ребёнку важно не только узнавать слово и понимать его значение, но и самостоятельно употреблять его в словосочетаниях, предложениях и небольших текстах [3].

Краеведческий материал как средство профилактики

Краеведение предоставляет широкие возможности для организации словарной работы. Материал, связанный с родным городом, включает конкретные объекты, которые ребёнок мог видеть лично или о которых знает из рассказов взрослых. Благодаря этому новые слова получают понятную смысловую опору и связываются с уже имеющимся опытом.

В логопедических занятиях можно использовать фотографии достопримечательностей, изображения улиц и зданий, герб города, рассказы о предприятиях, музеях, памятниках, природных объектах и профессиях жителей. При выборе материала важно учитывать возраст детей, уровень их речевого развития и доступность предлагаемой информации.

Например, при изучении слова «аэродром» можно составить следующее семантическое поле:

АЭРОДРОМ → самолёт → пилот → ангар → взлёт → посадка → шасси → полоса → небо.

После знакомства с новыми словами учитель-логопед предлагает детям установить смысловые связи между ними и составить предложения: «На аэродроме находится самолёт», «Самолётом управляет пилот», «Самолёт находится в ангаре», «Самолёт взлетает с полосы». Затем дети самостоятельно составляют предложения с изученными словами.

При изучении слова «завод» семантическое поле может выглядеть следующим образом:

ЗАВОД → цех → рабочий → станок → металл → изделие → производство → труд.

В качестве краеведческого материала можно использовать сведения об истории Лысьвенского металлургического завода. Знакомство с этим объектом позволяет детям узнать значения понятий, связанных с историей и промышленностью родного города, а затем закрепить новые слова в речевых конструкциях.

Этапы работы с семантическим полем

Работу с семантическими полями целесообразно организовывать поэтапно, постепенно переходя от простых речевых операций к более сложным.

Первый этап — актуализация имеющихся знаний. Учитель-логопед показывает фотографию или предмет и предлагает ребёнку назвать его, затем выясняет, что ребёнок уже знает об этом объекте и с чем он у него ассоциируется.

Второй этап — уточнение значения слова. Педагог предлагает ответить на вопросы: «Что это?», «Как выглядит?», «Для чего нужно?», «Где можно это увидеть?», «Кто с этим работает?». Ответы помогают уточнить представления ребёнка об объекте и его назначении.

Третий этап — расширение семантического поля: дети подбирают слова, связанные с ключевым понятием. Это могут быть названия предметов, признаков, действий, профессий и частей объекта.

Четвёртый этап — установление смысловых связей: ребёнок объясняет, почему выбранные слова относятся к рассматриваемому понятию, составляет с ними словосочетания и предложения.

Пятый этап — использование слов в связной речи: опираясь на составленное семантическое поле, ребёнок создаёт небольшой рассказ, описание или несколько связанных по смыслу предложений.

Шестой этап — переход к письменной форме: после предварительной устной работы ребёнку предлагают записать отдельные слова, словосочетания, предложения или небольшой текст. Такая последовательность позволяет использовать сформированные смысловые связи в качестве опоры при создании письменного высказывания.

Какой? — Большой.

Что делает? — Взлетает.

Где? — На аэродроме.

После устной работы ребёнок составляет предложение: «Большой самолёт взлетает с аэродрома».

Семантическое поле и развитие связной речи

Использование семантических полей важно и для подготовки ребёнка к созданию связного высказывания. При составлении рассказа одной из трудностей может стать недостаток необходимых слов. Ребёнок понимает, о чём хочет рассказать, но испытывает затруднения при подборе подходящей лексики и определении последовательности изложения [2].

Семантическое поле в этом случае служит опорой для планирования речи. Например, при составлении рассказа о Лысьве можно выделить несколько смысловых групп: город, улицы и здания, завод, достопримечательности, природа, люди и профессии. Ребёнок выбирает подходящие слова из каждой группы и постепенно объединяет их в предложения.

Такой подход способствует формированию умения планировать высказывание, соблюдать последовательность изложения, устанавливать смысловые связи между предложениями и использовать разнообразную лексику. Эти навыки необходимы как для развития устной речи, так и для последующего формирования письменной речи.

Использование пособия «Азбука. Лысьва» в логопедической работе

Краеведческий материал можно объединить в пособие — например, «Азбука. Лысьва», в которой каждой букве соответствует значимое для города слово. Такая организация материала позволяет систематически возвращаться к ранее изученным понятиям и постепенно расширять их семантические поля.

Например, можно букву А представить словом «аэродром», букву Б — словом «библиотека», а для других букв подобрать слова, связанные с историей, культурой и особенностями Лысьвы.

Работа с каждой страницей пособия может включать несколько последовательных заданий: назвать изображённый объект, определить первый звук и соответствующую букву, объяснить значение слова, подобрать связанные с ним понятия, составить словосочетания и предложения, а затем небольшой рассказ. Дополнительно можно использовать загадки, ребусы, филворды, лабиринты из букв, задания на классификацию и поиск лишнего слова.

Комплексное использование таких заданий позволяет одновременно решать несколько речевых задач: совершенствовать звуко-буквенный анализ, расширять словарный запас, развивать грамматический строй речи, формировать навыки связного высказывания и закреплять умения языкового анализа.

На что следует обратить внимание учителю-логопеду

При использовании семантических полей необходимо учитывать индивидуальные речевые возможности каждого ребёнка. Не следует стремиться к тому, чтобы за одно занятие дети усвоили как можно больше слов. Гораздо важнее, чтобы ребёнок понимал значение каждого слова, мог объяснить его связь с центральным понятием и самостоятельно использовать его в речи.

Важно также избегать формального заучивания. Если ребёнок лишь повторяет слова за взрослым, не понимая их значений и не используя самостоятельно, возможности такого упражнения для развития речи будут ограничены. Поэтому новые слова целесообразно включать в различные речевые ситуации, побуждая ребёнка применять их в собственных высказываниях.

Полезно регулярно возвращаться к ранее изученным семантическим полям, дополнять их и устанавливать новые связи между понятиями. Например, слова «завод», «металл», «рабочий», «каска», «музей» можно объединить в более широкое смысловое поле, связанное с историей родного города. Такая работа помогает закреплять изученную лексику и расширять представления детей об окружающем мире.

Заключение

Таким образом, использование семантических полей представляет собой одно из направлений логопедической работы с первоклассниками. Оно способствует уточнению и расширению словарного запаса, формированию смысловых связей между словами, развитию языкового анализа, а также совершенствованию навыков построения предложений и связных высказываний. Эти умения относятся к важным речевым предпосылкам успешного освоения письменной речи.

Использование краеведческого материала делает работу более доступной и эмоционально значимой для ребёнка. Знакомство с родным городом через слово позволяет объединить речевое развитие, познавательную активность и формирование интереса к малой родине. Последовательный переход от понимания значения слова к составлению словосочетаний, предложений и текстов создаёт основу для дальнейшего обучения чтению и письму.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Диссоциация развития синтаксиса и лексики у младших школьников с разным нейропсихологическим профилем / Т. В. Ахутина, Е. С. Ощепкова // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18,

№ 3. — С. 92–103. — DOI: 10.17759/chp.2022180312. — URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2022_n3/Akhutina_Oshchepkova?ysclid=mwbtwtiyns939739637
2. Гришина, Н. Е. Коррекция лексической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством организации семантических полей / Н. Е. Гришина. — Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. — 2021. — № 6. — URL: https://human.snauka.ru/2021/06/46117 (дата обращения: 23.10.2026).
3. Колодяжная, Т. П. Профилактика дисграфии у детей младшего школьного возраста / Т. П. Колодяжная, Р. В. Березовская, М. Б. Вихарева [и др.] // Мир университетской науки: культура, образование. — 2021. — № 5. — С. 43–48. — DOI: 10.18522/2658-6983-2021-5-43-48. — URL: https://medj.rucml.ru/journal/4e432d574f412d41525449434c452d323032312d302d352d302d34332d3438/
4. Лапошина, А. Н. Влияние частотности слов текста на его сложность: экспериментальное исследование читателей младшего школьного возраста методом айтрекинга / А. Н. Лапошина, М. Ю. Лебедева, А. А. Берлин Хенис // Russian Journal of Linguistics. — 2022. — Т. 26, № 2. — С. 493–514. — DOI: 10.22363/2687-0088-30084. — URL: https://journals.rcsi.science/2687-0088/issue/viewIssue/21065/10485

Психолого-педагогические условия коррекции интернет-зависимости у подростков 12–15 лет: теоретический анализ

Канайбеков Алимжан Армияшевич, студент магистратуры
Научный руководитель: Подорожко Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный университет

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогических условий профилактики и коррекции проблемного использования интернета подростками 12–15 лет. Рассматриваются возрастные факторы уязвимости, различия между интенсивным использованием цифровых ресурсов и устойчивым нарушением саморегуляции, а также возможности школьного сопровождения. На основе анализа научных подходов выделены условия: комплексная оценка образовательной ситуации, развитие саморегуляции, поддержка альтернативных форм активности, согласованное взаимодействие семьи и школы, индивидуализация помощи и мониторинг изменений. Подчёркивается, что предложенные положения являются теоретическим обобщением и требуют эмпирической проверки.

Ключевые слова: *подростковый возраст, проблемное использование интернета, интернет-зависимость, саморегуляция, психолого-педагогическая коррекция, семья, образовательная среда.*

Введение

Цифровая среда стала повседневным пространством общения, обучения и досуга подростков. Интернет предоставляет возможности для поиска информации и поддержания социальных связей, однако у части школьников чрезмерная вовлечённость в онлайн-активности сопровождается снижением контроля над временем, конфликтами и вытеснением значимых занятий. При этом длительность пребывания в сети сама по себе не позволяет установить наличие зависимости: необходимо учитывать содержание деятельности, её функции и последствия для повседневной жизни [1; 2].

Возраст 12–15 лет характеризуется изменением социальной ситуации развития, усилением значимости сверстников и становлением произвольной регуляции поведения. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена не на формальный запрет цифровых технологий, а на развитие навыков осознанного выбора, эмоциональной устойчивости и конструктивных способов удовлетворения потребностей в общении и признании.

Цель статьи — теоретически обосновать психолого-педагогические условия коррекции проблемного использования интернета у подростков 12–15 лет. Методы исследования: анализ и сопоставление научной литературы, обобщение психолого-педагогических подходов. Эмпирическое исследование в рамках статьи не проводилось.

Теоретические подходы к проблеме

В научной литературе используются понятия «интернет-зависимость», «проблемное использование интернета» и «дезадаптивное онлайн-поведение». Они не являются полностью тождественными. Когнитивно-поведенческая модель Р. Дэвиса связывает патологические формы интернет-использования с неадаптивными установками и поведенческими механизмами, которые поддерживают избегание трудностей и предпочтение онлайн-взаимодействия [1]. С. Каплан рассматривает генерализованное проблемное использование интернета через предпочтение сетевого общения, дефицит саморегуляции и отрицательные последствия [2].

Важно различать проблемное использование интернета в широком смысле и игровое расстройство. В Международной классификации болезней МКБ-11 игровое расстройство выделено как отдельное состояние; это не означает, что любая высокая активность в социальных сетях или интернете является клиническим диагнозом [5]. Школьный педагог не устанавливает диагноз, а фиксирует наблюдаемые трудности обучения, общения и саморегуляции и при необходимости рекомендует семье обратиться к профильным специалистам.

Интенсивное использование цифровых ресурсов может быть связано с одиночеством, тревогой или недостатком занятий вне сети. Поэтому важно учитывать контекст поведения, а не только экранное время [3; 4].

Психолого-педагогические условия коррекционной работы

Первое условие — комплексное изучение образовательной ситуации. На начальном этапе педагог-психолог совместно с классным руководителем и семьёй уточняет, какие виды онлайн-деятельности занимают основное время подростка, в каких обстоятельствах усиливается обращение к устройству, как меняются сон, учебная вовлечённость и общение. Предпочтительны беседа, добровольное самоописание цифровых привычек и педагогическое наблюдение. Полученные сведения не следует использовать для публичного сравнения учеников или постановки медицинских заключений.

Второе условие — формирование навыков саморегуляции. Подростку важно научиться распознавать ситуации автоматического обращения к телефону, определять личные цели и планировать действия. Возможны дневник цифровых привычек, составление реалистичного распорядка, выделение времени для учёбы и отдыха, упражнения на отсрочку импульсивного действия. Вместо жёсткого требования «не пользоваться интернетом» целесообразно обсуждать измеримые цели: например, выполнять домашнее задание без уведомлений в течение согласованного периода.

Третье условие — развитие эмоциональной компетентности и навыков общения. Если онлайн-активность используется преимущественно для ухода от напряжения, необходимо расширять способы совладания с трудностями. Групповые занятия могут включать обсуждение эмоций, разбор конфликтных ситуаций, тренировку просьбы о помощи и конструктивного общения со сверстниками. Значимы атмосфера психологической безопасности и отсутствие стигматизирующих ярлыков.

Пятое условие — партнёрство с семьёй. Единые и понятные правила использования устройств эффективнее противоречивых запретов. Родителям важно обсуждать с подростком цифровые риски, договариваться о времени отдыха и сна, демонстрировать собственный пример и поддерживать доверительный контакт. При выраженных конфликтах приоритетом становится восстановление диалога, а не только техническое ограничение доступа.

Организация и оценка изменений

Коррекционную работу целесообразно выстраивать по последовательности: выявление трудностей — согласование целей — подбор средств — реализация — оценка динамики. Показателями могут выступать соблюдение согласованного режима, уменьшение числа конфликтов вокруг устройств, восстановление учебной активности, расширение офлайн-общения и способность самостоятельно регулировать время. Эти показатели описывают педагогическую динамику и не заменяют клиническую диагностику.

Заключение

Теоретический анализ позволяет выделить взаимосвязанные условия психолого-педагогической коррекции проблемного использования интернета у подростков 12–15 лет: изучение индивидуального контекста, развитие саморегуляции и эмоциональных навыков, создание привлекательной офлайн-среды, сотрудничество с семьёй и согласованное сопровождение. Их реализация предполагает уважение к личности подростка и отказ от отождествления активного цифрового поведения с клинической зависимостью. Дальнейшее исследование должно включать разработку программы сопровождения, определение критериев эффективности и эмпирическую проверку её результатов.

Литература:

1. Davis R. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use // Computers in Human Behavior. 2001. Vol. 17, no. 2. P. 187–195. DOI: 10.1016/S0747–5632(00)00041–8.
2. Caplan S. E. Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26, no. 5. P. 1089–1097. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.012.
3. Kardefelt-Winther D. A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use // Computers in Human Behavior. 2014. Vol. 31. P. 351–354. DOI: 10.1016/j.chb.2013.10.059.
4. Odgers C. L., Jensen M. R. Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2020. Vol. 61, no. 3. P. 336–348. DOI: 10.1111/jcpp.13190.
5. World Health Organization. Gaming disorder // ICD-11: International Classification of Diseases, 11th Revision. URL: https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder (дата обращения: 12.11.2026).

Использование голосовых помощников на основе искусственного интеллекта как средство формирования навыков самостоятельной работы при изучении английского языка

Кауфман Алина Александровна, студент;
Соловьева Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье рассматриваются теоретические основы использования голосовых помощников на основе искусственного интеллекта (ИИ) в процессе изучения английского языка обучающимися средней школы (5–9 классы).

Ключевые слова: *искусственный интеллект, голосовые помощники, английский язык, самостоятельная работа, автономное обучение, средняя школа, речевая практика.*

The use of voice assistants based on artificial intelligence as a means of developing independent work skills when learning English

Kaufman Alina Alexandrovna, student;
Solovyova Natalya Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Scientific advisor: Morozova Dina Askhatovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Kazakhstan)

The article examines the theoretical foundations of using AI-based voice assistants in English language learning by secondary school students (grades 5–9).

Keywords: *artificial intelligence, voice assistants, English language, independent work, learner autonomy, secondary school, speaking practice.*

Введение

В условиях цифровизации образования особое внимание уделяется совершенствованию способов организации самостоятельной работы обучающихся при изучении английского языка. Самостоятельная работа играет важную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, позволяя расширять языковую практику за пределами учебных занятий, самостоятельно выполнять задания, получать обратную связь и способствует развитию навыков говорения, аудирования и других видов речевой деятельности.

Несмотря на то, что в научной литературе уже рассматриваются вопросы применения искусственного интеллекта (ИИ) при изучении иностранных языков, возможности использования голосовых помощников всё ещё требуют дополнительного изучения. В более подробном рассмотрении нуждаются способы организации устной языковой практики, получения обратной связи и реализации самоконтроля с помощью голосового взаимодействия.

Помимо этого, применение ИИ в обучении английскому языку имеет определённые ограничения. В связи с этим, ИИ следует рассматривать не как замену преподавателю, а как дополнительное средство обучения, которое требует правильного методического использования.

Актуальность исследования определяется противоречием между потребностью школьников в регулярной устной практике и ограниченными возможностями урока, а также между доступностью голосовых помощников на основе ИИ и недостаточной разработанностью критериев оценки самостоятельной работы при их использовании.

Понятие и функциональные возможности голосовых помощников на основе ИИ

Голосовые помощники на основе ИИ представляют собой разновидность интеллектуальных цифровых систем, обеспечивающих взаимодействие пользователя с техническим устройством через устную речь. Их работа основывается на нескольких взаимосвязанных технологиях: автоматическое распознавание речи (Automatic Speech Recognition — ASR), обработка естественного языка (Natural Language Processing — NLP), понимание естественного языка (Natural Language Understanding — NLU) и синтез речи (Text-to-Speech — TTS). Данные технологии обеспечивают преобразование звукового сигнала в текстовую информацию, интерпретацию содержания запроса и формирование устного ответа системы.

В научно-педагогической литературе необходимо разграничивать понятия «голосовой помощник» и «разговорный искусственный интеллект». Первое традиционно связывается с выполнением голосовых команд, поиском информации и выдачей заранее предусмотренных ответов; разговорный ИИ способен поддерживать последо-

вательный диалог и формировать ответы в соответствии с содержанием беседы. В статье термин «голосовой помощник» используется в широком смысле и охватывает оба типа систем. Но для речевой практики значим именно разговорный ИИ, поскольку это даёт возможность поддерживать связный диалог и создаёт условия для полноценной устной практики.

Вопросам интеграции речевых технологий в преподавание посвящены множество трудов. Так, в исследовании А. Н. Пузатых рассматривает голосовых помощников как доступный инструмент для организации самостоятельного изучения английского языка [5]. Д. О. Сорокин подчёркивает их значение для развития устных иноязычных речевых умений [8]. В. Н. Трегубов обращает внимание на возможности голосовых ассистентов в естественной речевой практике [9]. Зарубежные исследования G. Dizon, E. Ericsson и S. Johansson, T. Y. Tai и H. H.-J. Chen также рассматривают взаимодействие обучающихся с интеллектуальными ассистентами в контексте развития аудирования, говорения и готовности вступать в коммуникацию [11; 12; 14].

К доступным инструментам относятся разговорные модели ИИ с голосовым режимом (например, ChatGPT, Gemini). Применение нейросетей в обучении школьников исследуют Д. Г. Коровяковский и М. В. Синчугов, оценивая эффективность ChatGPT в развитии мотивации к изучению английского языка на уровне А2 [4], а также A. Akkaliyeva и K. Ospanova, рассматривающие практическое использование ИИ в обучении английскому языку учащихся 5 класса [10].

Преимуществом применения голосовых помощников также является возможность организации дополнительной речевой практики за пределами учебного занятия. Обучающийся может самостоятельно обращаться к цифровому помощнику, задавать вопросы и повторять изученные языковые конструкции, что не требует постоянного присутствия преподавателя.

Проблемы применения ИИ на уроках английского языка в средней школе

Применение интеллектуальных голосовых систем в обучении английскому языку сопровождается рядом проблем, связанных как с техническими характеристиками, так и с педагогическими особенностями. Одной из основных трудностей является точность распознавания устной речи обучающихся. При недостаточном уровне владения английским языком школьники могут допускать ошибки в произношении и построении предложений. В результате голосовой помощник не всегда способен правильно интерпретировать произнесённую информацию, что может приводить к неправильному пониманию запроса или отсутствию ответа.

Другая проблема заключается в достоверности предоставляемой информации. Инструменты ИИ могут допускать ошибки в объяснении грамматических правил, переводе слов и построении предложений. Как подчеркивается в исследованиях А. С. Колгановой, М. Д. Ростовской, Г. Б. Саржановой, А. Е. Балгабаевой и Н. Б. Серикбаевой, применение цифровых инструментов в процессе обучения английскому языку должно обязательно сопровождаться разъяснением правил их использования, четким методическим планированием и систематическим контролем со стороны учителя [3; 6; 7].

Роль самостоятельной работы при изучении английского языка

Самостоятельная работа является важной составляющей обучения иностранному языку, так как формирование языковых навыков требует регулярного повторения и практического использования изученного материала. В исследованиях Seitova M. и Otegenkyzy M. подчёркивается значение автономного обучения для развития самостоятельности и повышения эффективности изучения английского языка [13].

Использование ИИ позволяет дополнить традиционную самостоятельную работу новыми формами деятельности: обучающийся имеет возможность повторить задание несколько раз, изменить формулировку ответа и вернуться к материалу, который вызывает затруднения. Калинина Т. Л. и Щекочихина С. В. рассматривают инструменты искусственного интеллекта как средство поддержки самостоятельного изучения иностранных языков, обращая внимание на возможности самоконтроля, самооценки и индивидуализации обучения [2].

В отличие от традиционной формы, самостоятельная работа имеет быструю обратную связь, и ученик сам управляет темпом и содержанием практики. Однако это повышает требования к самоконтролю, поэтому ключевым результатом становится не количество выполненных упражнений, а способность ученика планировать практику, оценивать её результат и проверять ответы ИИ.

Психолого-педагогические особенности обучающихся средней школы

При организации самостоятельной работы с использованием ИИ необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников. Средний школьный возраст (примерно 11–15 лет) характеризуется активным развитием познавательных процессов, формированием самостоятельности и стремлением к личной независимости. При этом навыки самоконтроля и планирования деятельности ещё находятся в стадии формирования и обучающимся может требоваться помощь учителя при постановке целей, выборе заданий и оценке результатов. Д. М. Абдуразакова и Э. С. Одаева рассматривают саморазвитие подростков как процесс, связанный с формированием личностной активности и самостоятельности [1].

Немаловажным фактором является и мотивация. Для школьников большое значение имеют интерес к содер-

жанию заданий и возможность взаимодействия. Мотивацию школьников к изучению английского языка на уровне А2 при использовании ChatGPT оценивают Д. Г. Коровяковский и М. В. Синчугов [4]; исследования Tai T. Y., Chen H. H.-J. показывают, что взаимодействие с Google Assistant может положительно влиять на готовность подростков использовать английский язык в общении [14].

Но важно учитывать, что у всех обучающихся разный уровень языковой подготовки, уверенность в устной речи и способность самостоятельно организовывать учебную деятельность. Следовательно, задания с использованием ИИ должны адаптироваться по возрасту, уровню владения английским языком и индивидуальным возможностям школьников.

Цели и задачи использования голосовых помощников в самостоятельной работе

Необходимость применения голосовых помощников обусловлена ограниченным временем на развитие навыков устной речи в рамках школьного урока. На основе анализа научных подходов основной целью можно определить создание условий для развития автономности учебной деятельности и совершенствования устных коммуникативных умений школьников. Достижение этой цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач.

– **Дидактические задачи** включают в себя обеспечение дополнительной индивидуальной речевой практики во внеурочное время, что даёт возможность обучающимся воспроизводить изученные языковые конструкции на английском языке.

– **Организационно-методические задачи** связаны с формированием навыков планирования индивидуальной учебной практики: от повторения слов до составления самостоятельных высказываний и участия в диалогах.

– **Психолого-педагогические задачи** предполагают поддержку познавательной активности и личностной самостоятельности обучающихся. Возможность многократно повторять задания и выбирать индивидуальный темп обучения способствует снижению языковой тревожности и повышению уверенности при использовании английского языка.

Основные направления и способы использования голосовых помощников при изучении английского языка

Внедрение голосовых помощников в самостоятельную работу предполагает организацию различных видов речевой деятельности, где можно выделить несколько основных направлений их применения: развитие произносительных навыков, закрепление лексического и грамматического материала, совершенствование аудирования, а также развитие навыков самоконтроля и самооценки.

В фонетическом направлении голосовые помощники применяются для повторения отдельных слов, словосочетаний и предложений, для чтения небольших текстов вслух. В лексико-грамматическом направлении обучающиеся запрашивают объяснения значений слов, составляют предложения и выполняют упражнения на закрепление грамматики. При развитии аудирования школьники прослушивают реплики голосового помощника и после выполняют задания на понимание услышанного.

Представленная систематизация показывает, что данный подход расширяет возможности практического применения изученного материала и способствует более активному использованию во внеурочное время. Однако функциональные возможности голосовых систем отличаются: не все из них способны полноценно оценивать произношение, исправлять грамматические ошибки или предоставлять подробную обратную связь.

В рамках настоящего исследования, с учётом психолого-педагогических особенностей и роли самостоятельной деятельности в изучении иностранного языка, предлагается выделить четыре критерия оценки: мотивационный, организационный, деятельностный и контрольно-оценочный. На основе выделенных критериев можно определить три уровня сформированности самостоятельной работы обучающихся. Их характеристика представлена в таблице 1.

На начальном этапе эффективно применять простые упражнения, направленные на повторение слов, освоение базовых речевых конструкций и понимание коротких высказываний. По мере расширения языковой базы, задания могут постепенно усложняться и включать составление самостоятельных высказываний и участие в диалогах.

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволило систематизировать возможности использования голосовых помощников на основе ИИ как дополнительное средство формирования навыков самостоятельной работы обучающихся средней школы при изучении английского языка. На основе анализа научно-методической литературы были сформулированы следующие выводы.

1. Теоретический анализ научных источников показал, что голосовые помощники на основе искусственного интеллекта создают дополнительные условия для развития устных коммуникативных умений и навыков аудирования во внеурочное время.

2. Выявлены проблемы и ограничения: неточность распознавания речи школьников, в том числе с неродным произношением; недостоверность части ответов ИИ.

3. Определены основные задачи применения голосовых помощников, связанные с организацией индивидуальной речевой практики, планированием самостоятельной деятельности, развитием коммуникативных умений. Вместе с этим особое значение имеет учёт воз-

Таблица 1. **Уровни сформированности самостоятельной работы**

Критерий	Низкий (реактивный) уровень	Средний (адаптивный) уровень	Высокий (автономный) уровень
Мотивационный	Интерес к изучению зависит от внешних факторов	Интерес возникает, но зависит от поддержки со стороны	Устойчивый уровень мотивации, самостоятельная постановка целей
Организационный	Не способен самостоятельно планировать учебную деятельность	Планирование по готовому образцу или с помощью учителя	Самостоятельное планирование времени, усложнение заданий
Деятельностный	Практика выполнения заданий по прямым указаниям учителя	Практика имеет регулярность, при затруднении вносит изменения	Практика регулярна, присутствует оценивание собственного прогресса
Контрольно-оценочный	Применяет ответы ИИ без проверки, имеет затруднения в самопроверке	Замечает часть ошибок, частично проверяет ответы по другим источникам	Замечает все ошибки ИИ, сверяет ответы с источниками, фиксирует собственный прогресс

растных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также постепенное усложнение предлагаемых заданий.

4. В рамках исследования предложена система критериев и условных уровней сформированности навыков самостоятельной работы обучающихся: реактивного, адаптивного и автономного. Выделенные мотивационный, организационный, деятельностный и контрольно-оценочный критерии могут служить основой для последующей разработки диагностических материалов и оценки динамики развития самостоятельности школьников.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что искусственный интеллект и голосовые помощники не следует рассматривать в качестве полной замены учителя или традиционных форм обучения. Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке методического комплекса устных заданий на основе голосовых помощников с учётом возрастных особенностей и уровня языковой подготовки учащихся разных классов средней школы, а также в последующей опытно-экспериментальной проверке его эффективности.

Литература:

1. Абдуразакова Д. М., Одаева Э. С. Саморазвитие учащихся подросткового возраста: проблемы и опыт // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68–2. — С. 7–10.
2. Калинина Т. Л., Щекочихина С. В. Применение инструментов искусственного интеллекта в самостоятельном изучении иностранных языков // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13, № 2. — С. 4–8
3. Колганова А. С. Искусственный интеллект в преподавании английского языка: возможности и перспективы // Современный учёный. — 2024. — № 8. — С. 260–268.
4. Коровяковский Д. Г., Синчугов М. В. Оценка уровня эффективности применения нейросети ChatGPT в развитии мотивации к изучению английского языка на уровне А2 у школьников // Управление образованием: теория и практика. — 2024. — Т. 14, № 2–1. — С. 99–113.
5. Пузатых А. Н. Использование голосовых помощников в изучении английского языка // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2020. — № 4 (52). — С. 106–112.
6. Ростовская М. Д. Использование искусственного интеллекта (AI) в обучении английскому языку // Вестник науки. — 2024. — Т. 3, № 10 (79). — С. 727–732.
7. Саржанова Г. Б., Балгабаева А. Е., Серикбаева Н. Б. Использование цифровых технологий на уроках при обучении английскому языку: психолого-педагогический аспект // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». — 2024. — № 2 (73). — С. 429–444.
8. Сорокин Д. О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 73–77.
9. Трегубов В. Н. Использование голосовых ассистентов для развития английской научной речи // International Journal of Open Information Technologies. — 2020. — № 6. — С. 62–72.
10. Akkaliyeva A., Ospanova K. Practical use of artificial intelligence in teaching English to 5th grade students // Bulletin of Shakarim University. Philology Series. — 2025. — № 1 (3). — P. 185–192.
11. Dizon G. Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development // Language Learning & Technology. — 2020. — Vol. 24, No. 1. — P. 16–26.
12. Ericsson E., Johansson S. English speaking practice with conversational AI: Lower secondary students' educational experiences over time // Computers and Education: Artificial Intelligence. — 2023. — Vol. 5. — Article 100164.

13. Seitova M., Otegenkyzy M. Advantages and importance of autonomous learning in teaching English in Kazakhstan // Journal of Educational Sciences. — 2021. — Vol. 68, No. 3. — P. 188–197.
14. Tai T. Y., Chen H. H.-J. The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate // Interactive Learning Environments. — 2023. — Vol. 31, No. 3. — P. 1485–1502.

Несоответствие между экстенсивным развитием высшего образования и результатами трудоустройства молодёжи: сравнительный анализ ситуации в Республике Корея и Узбекистане

Ким Го Ун, студент магистратуры
Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В настоящем исследовании на теоретическом и эмпирическом уровнях рассматривается проблема несоответствия между стремительным количественным расширением высшего образования и результатами трудоустройства молодёжи. В качестве объектов сравнительного анализа выбраны Республика Корея, достигшая стадии всеобщего высшего образования, и Узбекистан, осуществивший за последнее десятилетие стремительный переход к стадии массового высшего образования. Исследование основано на анализе общедоступных статистических данных ОЭСР, Международной организации труда (МОТ), а также национальных статистических органов обеих стран. Результаты анализа показывают, что в Республике Корея, несмотря на высокий уровень охвата населения высшим образованием, наблюдается устойчивый рост масштабов трудоустройства выпускников на рабочие места, не требующие соответствующего уровня квалификации, а также численности экономически неактивной молодёжи, не занятой поиском работы (категория «쉬었음»). Данная тенденция интерпретируется как структурное следствие опережающего роста предложения рабочей силы с высшим образованием по сравнению с увеличением числа рабочих мест, соответствующих уровню квалификации выпускников. В Узбекистане охват высшим образованием молодёжи в возрасте 18–23 лет за семь лет увеличился с 8,3 % до 47,7 %, что свидетельствует о вступлении страны в период усиления давления со стороны выпускников высших учебных заведений на рынок труда. На основании полученных результатов в качестве приоритетных направлений образовательной политики предлагаются создание системы мониторинга профессиональных траекторий выпускников, совершенствование механизмов обеспечения качества высшего образования, укрепление взаимосвязи между содержанием образовательных программ и профессиональными компетенциями, востребованными на рынке труда, а также внедрение механизмов раннего вмешательства в отношении молодёжи на этапе перехода от образования к трудовой деятельности.

Ключевые слова: *экстенсивное развитие высшего образования, занятость молодёжи, управление образованием, трудоустройство ниже уровня квалификации, инфляция образовательных квалификаций, Республика Корея, Узбекистан.*

1. Введение

Высшее образование на протяжении длительного времени рассматривалось как один из ключевых факторов, способствующих как социально-экономической мобильности личности, так и экономическому росту государства. В связи с этим многие страны активно расширяли доступ к высшему образованию посредством увеличения количества мест в высших учебных заведениях, разрешения на создание частных университетов и привлечения филиалов зарубежных вузов. В среднем по странам — членам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) доля населения в возрасте 25–34 лет, имеющего высшее образование, достигает 48 %, тогда как в Республике Корея этот показатель составляет 71 %, что является самым высоким значением среди стран ОЭСР [1].

Однако количественное расширение высшего образования не всегда сопровождается соответствующим улучшением результатов трудоустройства молодёжи. По данным Международной организации труда (МОТ), несмотря на то что в 2023 году мировой уровень безработицы среди молодёжи снизился до 13 %, достигнув минимального значения за последние 15 лет, 20,4 % молодых людей находились в категории NEET (Not in Employment, Education or Training), то есть не были заняты трудовой деятельностью, не получали образование и не проходили профессиональную подготовку. При этом МОТ отмечает увеличение разрыва между предложением рабочей силы с высшим образованием и количеством рабочих мест, соответствующих квалификации молодых специалистов [2]. Таким образом, между ожиданием, согласно которому более высокий уровень образования обеспечивает молодым людям доступ к более качественным рабочим местам, и фактическими результатами их интеграции в рынок труда наблюдается структурное несоответствие.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом осмыслении масштабов и причин данного несоответствия, а также в выявлении управленческих и политических последствий на основе сравнительного анализа Республики Корея и Узбекистана, находящихся на различных этапах развития высшего образования. Республика Корея представляет собой пример страны, которая одной из первых столкнулась с негативными последствиями перехода к стадии всеобщего высшего образования. Узбекистан, в свою очередь, характеризуется беспрецедентно быстрыми темпами расширения системы высшего образования после 2017 года. В связи с этим опыт Республики Корея может служить своеобразным опережающим индикатором потенциальных вызовов для системы высшего образования Узбекистана.

2. Теоретические основы исследования

Одним из основных теоретических подходов к объяснению взаимосвязи между высшим образованием и результатами трудовой деятельности является теория человеческого капитала. Согласно Г. Беккеру (G. Becker), образование представляет собой инвестицию, способствующую повышению индивидуальной производительности труда, которая, в свою очередь, обеспечивает более высокий уровень заработной платы и стабильность занятости [3]. С данной точки зрения расширение доступа к высшему образованию рассматривается как целесообразная государственная политика, направленная на повышение совокупной производительности общества.

В то же время теории отбора и сигнализации предлагают иную интерпретацию роли образования. М. Спенс (M. Spence) рассматривал образование не столько как непосредственный фактор повышения производительности труда, сколько как сигнал работодателю о потенциальных способностях индивида [4]. В рамках модели конкуренции за рабочие места Л. Туроу (L. Thurow) утверждал, что соискатели занимают определённые позиции в очереди на трудоустройство в зависимости от уровня образования. Следовательно, при общем повышении образовательного уровня соискателей для получения одних и тех же рабочих мест начинают предъявляться более высокие требования к образовательной квалификации [5]. Р. Коллинз (R. Collins) интерпретировал данное явление как образовательный кредендиализм, обусловленный конкуренцией за социальный статус [6]. С позиций указанных теоретических подходов расширение высшего образования способствует возникновению инфляции образовательных квалификаций, при которой снижается сигнальная ценность диплома о высшем образовании.

С точки зрения функционирования рынка труда особое значение имеет понятие избыточного образования (overeducation). Р. Фримен (R. Freeman) одним из первых систематически поставил проблему избыточного образования, продемонстрировав, что резкое увеличение предложения выпускников университетов в США в 1970-х годах сопровождалось снижением премии к заработной плате за наличие высшего образования [7]. Последующие исследования неоднократно подтверждали, что работники, уровень образования которых превышает квалификационные требования занимаемой должности, как правило, характеризуются более низкой заработной платой и меньшей удовлетворённостью трудом по сравнению с работниками аналогичного образовательного уровня, занятыми на соответствующих их квалификации должностях [8].

В свою очередь, М. Троу (M. Trow) предложил классификацию этапов развития высшего образования в зависимости от доли обучающихся в соответствующей возрастной группе: элитарная стадия — менее 15 %, массовая стадия — от 15 до 50 %, стадия всеобщего высшего образования — 50 % и более [9]. Поскольку переход между указанными стадиями сопровождается изменением роли и значения диплома о высшем образовании на рынке труда, данная классификация представляет собой полезную теоретическую основу для сравнительного анализа, проводимого в настоящем исследовании.

3. Несоответствие между экстенсивным развитием высшего образования и результатами трудоустройства молодёжи: анализ текущей ситуации

3.1. Республика Корея: несоответствие после перехода к стадии всеобщего высшего образования

В Республике Корея доля населения в возрасте 25–34 лет, имеющего высшее образование, увеличилась с 37 % в 2000 году до 69 % в 2021 году, то есть на 32 процентных пункта, что значительно превышает средний прирост по странам ОЭСР за аналогичный период, составивший 21 процентный пункт [10]. Доля выпускников школ, поступающих в высшие учебные заведения, также возросла с 67,5 % в 2015 году до 76,3 % в 2025 году [11]. Однако данное расширение не сопровождалось соответствующим улучшением показателей занятости. В 2023 году уровень занятости населения Республики Корея в возрасте 25–34 лет, имеющего высшее образование, составлял 79 %, что превышало соответствующий показатель среди лиц со средним образованием (69 %). Тем не менее ОЭСР расценивает данную ситуацию как отражение трудностей на рынке труда, с которыми сталкивается в том числе высокообразованная молодёжь. При этом доля экономически неактивного населения среди лиц с высшим образованием указанной возрастной группы составляла 13 % среди мужчин и 21 % среди женщин, что относится к одним из наиболее высоких показателей среди стран ОЭСР [12].

Несоответствие проявляется ещё более отчётливо при рассмотрении качественных характеристик занятости. По данным Банка Кореи, доля выпускников высших учебных заведений, занятых на рабочих местах, требующих более низкого уровня образования, чем имеющийся у них, увеличилась с 22,6 % в 2000 году до 30,5 % в 2019 году. В пе-

риод 2000–2018 годов численность выпускников вузов увеличивалась в среднем на 4,3 % ежегодно, тогда как количество рабочих мест, соответствующих их уровню образования, возрастало лишь на 2,8 % в год. При этом только 11 % работников, трудоустроенных ниже уровня своей образовательной квалификации, смогли в течение последующих трёх лет перейти на рабочие места, соответствующие их образованию [13]. Это свидетельствует о том, что трудоустройство ниже уровня квалификации может представлять собой не временный этап поиска подходящей работы, а устойчивую ситуацию, приводящую к долгосрочным потерям в профессиональной карьере. Исследования, основанные на национальных панельных данных, также показали, что работники с избыточным уровнем образования сталкиваются с потерями в заработной плате по сравнению с работниками, чей уровень образования соответствует требованиям занимаемой должности [14].

В последние годы новой формой проявления данного несоответствия становится увеличение численности молодых людей, которые не работают и не осуществляют активного поиска работы, относящихся в южнокорейской статистике к категории «쉬었음» (временно неработающие и не ищущие работу). В 2024 году численность таких молодых людей в возрасте 15–29 лет достигла 421 тыс. человек, что стало максимальным показателем за последние четыре года. Среди представителей данной категории, завершивших обучение, выпускники четырёхлетних университетов составляли 34,6 %, а выпускники двух- и трёхлетних профессиональных колледжей — 21,2 %. Кроме того, 44 % опрошенных указали на отсутствие рабочих мест, соответствующих их условиям и ожиданиям [15]. Эти данные демонстрируют существующий разрыв между профессиональными ожиданиями высокообразованной молодёжи и фактической структурой рабочих мест на рынке труда. Основные показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Основные показатели массовизации образования и результатов трудоустройства молодёжи в Республике Корея**

Показатель	Значение	Источник
Доля населения в возрасте 25–34 лет с высшим образованием (2024 г.)	71 % (средний показатель по ОЭСР — 48 %)	[1]
Доля выпускников школ, поступающих в вузы (2015 → 2025 гг.)	67,5 % → 76,3 %	[11]
Доля выпускников вузов, трудоустроенных ниже уровня образования (2000 → 2019 гг.)	22,6 % → 30,5 %	[13]
Среднегодовые темпы роста численности выпускников вузов и количества рабочих мест, соответствующих их образованию (2000–2018 гг.)	4,3 % против 2,8 %	[13]
Численность молодёжи в возрасте 15–29 лет, относящейся к категории «쉬었음» (2024 г.)	421 тыс. человек	[15]

3.2. Узбекистан: стремительный переход к массовому высшему образованию и потенциальное несоответствие

С 2017 года в результате реформирования системы высшего образования Узбекистан продемонстрировал исключительно высокие темпы её количественного расширения, редко наблюдаемые в мировой практике. Охват высшим образованием населения в возрасте 18–23 лет увеличился с 6,8 % в 2014 году и 8,3 % в 2017 году до 47,7 % в 2024/2025 учебном году [16]. Количество высших учебных заведений возросло с 77 в 2017 году до 211 в 2024 году, при этом число негосударственных образовательных учреждений увеличилось с 7 до 99 [17]. Общая численность студентов увеличилась с 264,3 тыс. человек в 2015/2016 учебном году до 1 432,8 тыс. человек в 2024/2025 учебном году, то есть в 5,4 раза (таблица 2) [18]. Одновременно ежегодное количество выпускников высших учебных заведений возросло с 66,3 тыс. человек в 2015 году до 211,2 тыс. человек в 2024 году [19].

Таблица 2. **Динамика численности студентов высших учебных заведений Узбекистана**

Учебный год	Численность студентов (тыс. человек)
2015/2016	264,3
2017/2018	297,7
2019/2020	441,0
2021/2022	808,4
2023/2024	1 314,5
2024/2025	1 432,8

Источник: [18].

Согласно классификации М. Троу, Узбекистан менее чем за десятилетие перешёл от элитарной стадии развития высшего образования к позднему этапу его массовизации. При этом национальная стратегия «Узбекистан — 2030» предусматривает увеличение охвата молодёжи высшим образованием до уровня не менее 50 % [20]. Как видно из таблицы 2, особенно интенсивный рост численности студентов наблюдается после 2020 года. Следовательно, во второй половине 2020-х годов, когда многочисленные когорты студентов, поступивших в высшие учебные заведения в данный период, завершат обучение, давление со стороны выпускников на рынок труда может существенно усилиться.

Кроме того, в 2024/2025 учебном году численность студентов дневной формы обучения составляла 707,3 тыс. человек, то есть приблизительно половину общей численности студентов [21]. Это свидетельствует о диверсификации образовательных траекторий получения высшего образования и позволяет предположить, что уровень компетенций, подтверждаемых дипломами, также становится более неоднородным. Вместе с тем в рамках настоящего исследования установлено, что общедоступные статистические данные общенационального уровня, позволяющие систематически отслеживать трудоустройство выпускников и соответствие занимаемых ими должностей полученной квалификации, остаются ограниченными. В результате затрудняется ранняя диагностика масштабов и степени проявления несоответствия между расширением высшего образования и фактическими результатами трудоустройства выпускников.

4. Анализ причин несоответствия

Во-первых, различия в темпах роста предложения и спроса на рынке труда.Количество мест в высших учебных заведениях может быть существенно увеличено в течение нескольких лет посредством принятия соответствующих государственных решений, тогда как создание высококвалифицированных рабочих мест происходит более постепенно и зависит от структурной модернизации экономики и инвестиционной активности. Характерным примером данного несоответствия является Республика Корея, где разница между среднегодовыми темпами роста численности выпускников вузов и количества рабочих мест, соответствующих их уровню образования, составила 1,5 процентного пункта [13]. В Узбекистане, где численность студентов увеличилась более чем в пять раз, обеспечение сопоставимых темпов создания высококвалифицированных рабочих мест представляет собой ещё более сложную задачу.

Во-вторых, снижение сигнальной ценности диплома о высшем образовании.В обществе, где доля выпускников школ, поступающих в высшие учебные заведения, превышает 70 %, диплом бакалавра постепенно утрачивает способность выступать в качестве отличительного сигнала при отборе кандидатов на рабочие места. В результате молодые люди вынуждены формировать дополнительные конкурентные преимущества, связанные с престижем оконченного университета, наличием профессиональных сертификатов и практического опыта, что приводит к откладыванию их выхода на рынок труда. Так, в Республике Корея средняя продолжительность поиска первого рабочего места среди молодых людей с высшим образованием увеличилась с 7,2 месяца в 2020 году до 8,8 месяца в 2025 году [11].

В-третьих, несоответствие между формальной образовательной квалификацией и фактическими профессиональными компетенциями.Несмотря на то что Республика Корея занимает одно из ведущих мест в мире по доле молодёжи с высшим образованием, 33 % населения в возрасте 25–64 лет продемонстрировали результаты не выше первого уровня грамотности в рамках Международной программы оценки компетенций взрослых (PIAAC) [1]. В условиях, когда наличие диплома не всегда гарантирует сформированность необходимых профессиональных компетенций, работодатели всё чаще отдают предпочтение кандидатам, имеющим опыт работы. В частности, по данным одной из платформ по подбору персонала, 82,0 % вакансий, опубликованных в первом полугодии, были ориентированы исключительно на специалистов с опытом работы [22]. Данная тенденция создаёт дополнительные барьеры для выхода недавних выпускников на рынок труда.

В-четвёртых, социально-стратификационные факторы.В Республике Корея доля лиц в возрасте 25–34 лет, имеющих высшее образование, составляет 85 % среди тех, у кого хотя бы один из родителей получил высшее образование, тогда как среди лиц, родители которых не завершили среднее образование, данный показатель составляет лишь 45 % [1]. Таким образом, расширение высшего образования способствовало повышению доступности обучения, однако не обеспечило полного устранения различий в результатах, обусловленных выбором образовательного учреждения и направлением подготовки. В Узбекистане в 2024 году международную аккредитацию имели лишь 39 образовательных программ в семи высших учебных заведениях [20], что указывает на потенциальный риск трансформации качественных различий между образовательными учреждениями в неравенство результатов трудоустройства выпускников.

5. Практические рекомендации для образовательной политики

Во-первых, необходимо сформировать систему мониторинга профессиональных траекторий выпускников. Опыт Республики Корея показывает, что использование панельных данных, в частности результатов исследования профессиональной мобильности выпускников высших учебных заведений, позволяет эмпирически выявлять масштабы трудоустройства ниже уровня образовательной квалификации и связанные с этим потери в зара-

ботной плате. Внедрение аналогичной общенациональной системы отслеживания профессиональных траекторий выпускников в Узбекистане и обеспечение открытого доступа к показателям трудоустройства по отдельным университетам позволят абитуриентам принимать более обоснованные решения о выборе образовательных программ, а государственным органам — корректировать политику распределения мест в высших учебных заведениях с учётом потребностей рынка труда.

Во-вторых, необходимо переориентировать политику в сфере высшего образования с количественного расширения на обеспечение качества.Результаты институциональной оценки высших учебных заведений и аккредитации образовательных программ целесообразно увязать с механизмами государственного финансирования и распределения контрольных показателей приёма. Такой подход позволит ограничить необоснованное расширение образовательных программ, не обеспечивающих формирование у выпускников необходимых профессиональных компетенций.

В-третьих, следует усилить взаимосвязь между содержанием образовательных программ и профессиональными компетенциями, востребованными на рынке труда.Развитие образовательных программ в сотрудничестве с работодателями, организация производственной практики и внедрение дуальных форм обучения позволяют студентам приобретать практический опыт ещё в период обучения, тем самым снижая барьеры при трудоустройстве, обусловленные предпочтением работодателей в отношении кандидатов с опытом работы. Наряду с этим необходимо расширять альтернативные образовательные траектории, включая краткосрочные программы высшего профессионального образования и переподготовку взрослого населения, не ограничиваясь традиционными четырёхлетними программами получения высшего образования. В Республике Корея доля населения в возрасте 25–44 лет, участвующего в неформальном обучении, составляет лишь 16 %, что значительно ниже среднего показателя по странам ОЭСР (52 %) [23]. Это свидетельствует о чрезмерной зависимости от первоначально полученной образовательной квалификации и недостаточном развитии механизмов непрерывного образования.

В-четвёртых, необходимо внедрять механизмы раннего вмешательства на этапе перехода молодёжи от образования к трудовой деятельности.Согласно результатам исследования, основанного на данных Корейского панельного обследования рынка труда, увеличение продолжительности пребывания в категории «쉬었음» на один год сопровождалось снижением вероятности трудоустройства в следующем году на 7 процентных пунктов [22]. В связи с этим особое внимание следует уделять первому году после завершения обучения, обеспечивая молодым специалистам доступ к профессиональному консультированию, программам профессиональной подготовки и возможностям приобретения практического опыта. Реализация данных мер позволит снизить риск превращения временной незанятости в долгосрочное исключение молодёжи из рынка труда.

6. Заключение

В настоящем исследовании на основе теоретических подходов и анализа статистических данных рассмотрена проблема несоответствия между количественным расширением высшего образования и результатами трудоустройства молодёжи. Опыт Республики Корея показывает, что переход к стадии всеобщего высшего образования может сопровождаться определёнными социально-экономическими издержками, проявляющимися в распространении трудоустройства ниже уровня образовательной квалификации, увеличении продолжительности поиска первого рабочего места и росте численности молодых людей, относящихся к категории «쉬었음», то есть не работающих и не осуществляющих активного поиска работы.

Узбекистан находится на этапе, непосредственно предшествующем масштабному проявлению последствий стремительного расширения высшего образования на рынке труда. В связи с этим представляется необходимым заблаговременно осуществить переориентацию государственной образовательной политики, уделяя приоритетное внимание не столько темпам количественного роста, сколько качеству подготовки выпускников и обеспечению соответствия образовательных программ потребностям рынка труда с учётом опыта Республики Корея.

Вместе с тем настоящее исследование имеет определённые ограничения. Проведённый анализ носит описательно-сравнительный характер и основан на общедоступных статистических данных, при этом определения и методики расчёта отдельных показателей в рассматриваемых странах не полностью совпадают. В дальнейших исследованиях целесообразно провести эмпирическое обследование выпускников высших учебных заведений Узбекистана с целью непосредственной оценки масштабов избыточного образования и выявления факторов, определяющих его возникновение.

Литература:

1. OECD. Education at a Glance 2025: OECD Indicators. Country Note: Korea. — Paris: OECD Publishing, 2025. — URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/korea_252c9ed2-en.html
2. International Labour Organization. Global Employment Trends for Youth 2024: Decent Work, Brighter Futures. — Geneva: ILO, 2024.

3. Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. — New York: National Bureau of Economic Research, 1964. — Distributed by Columbia University Press.
4. Spence M. Job Market Signaling // The Quarterly Journal of Economics. — 1973. — Vol. 87, No.
5. Thurow L. C. Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U. S. Economy. — New York: Basic Books, 1975.
6. Collins R. The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. — New York: Academic Press, 1979.
7. Freeman R. B. The Overeducated American. — New York: Academic Press, 1976.
8. McGuinness S. Overeducation in the Labour Market // Journal of Economic Surveys. — 2006. — Vol. 20, No. 3. — P. 387–418.
9. Trow M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII // International Handbook of Higher Education / ed. by J. J. F. Forest, P. G. Altbach. — Dordrecht: Springer, 2007. — P. 243–280.
10. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Country Note: Korea. — Paris: OECD Publishing, 2022.
11. 뉴시스. 미취업 청년 5명 중 1명이 '장기 백수'...구직 단절, 국민연금 위기로. — 2025. 12.
12. OECD. Education at a Glance 2024: Equity in Education. Country Note: Korea. — Paris: OECD Publishing, 2024.
13. 한국은행. 하향취업의 현황과 특징 // BOK 이슈노트. — 서울: 한국은행, 2019.
14. 김주섭. 청년층의 고학력화에 따른 학력과잉 실태 분석 // 노동정책연구. — 2005. — 제5권, 제2호. — pp. 1–29.
15. 뉴시스. "코로나 때보다 많다" 청년 42만명 '그냥 쉼'...10명 중 4명 공학·경영 계열. — 2025. 1. 29. — URL: https://www.newsis.com/view/NISX20250124_0003046085
16. National Statistics Committee of the Republic of Uzbekistan. Higher education coverage rate increased by 40.9 percentage points. — Tashkent, 2025. — URL: https://stat.uz/en/press-center/news-of-committee/61150-oliy-ta-limga-qamrov-40–9-ga-oshgan-3
17. Khonkulov Sh. Infographics: Main Indicators of the Development of Uzbekistan's Education System in 2017–2024 // Review.uz (CERR). — 2025. — URL: https://review.uz/en/post/infografika-2017–2024-yillarda-talim-sohasini-rivojlantirishning-asosiy-korsatkichlari
18. Kun.uz. Uzbekistan sees 5-fold growth in university enrollment since 2015. — 2025. 5. 28. — URL: https://kun.uz/en/news/2025/05/28/uzbekistan-sees-5-fold-growth-in-university-enrollment-since-2015
19. Kun.uz. Uzbekistan sees steep rise in university graduates over the last decade. — 2025. 5. 22. — URL: https://kun.uz/en/news/2025/05/22/uzbekistan-sees-steep-rise-in-university-graduates-over-the-last-decade
20. UzDaily. Analysis of the Results of Higher Education Reforms in Uzbekistan from 2017 to 2024. — 2025. — URL: https://www.uzdaily.ru/en/analysis-of-the-results-of-higher-education-reforms-in-uzbekistan-from-2017-to-2024
21. Qalampir.uz. Number of full-time students in Uzbekistan reaches all-time high. — 2025. — URL: https://qalampir.uz/news/uzbekistonda-kunduzgi-ta-limda-uk-iydigan-talabalar-soni-rekord–darazhaga-yetdi-119211
22. 이지민. '쉬었음' 청년 느는데..."1년 쉬면 취업 확률 7 %p 감소" // 세계일보. — 2025. — 6월 25일. — URL: https://www.segye.com/newsView/20250625505218
23. OECD. Education at a Glance 2026: OECD Indicators. Country Note: Korea. — Paris: OECD Publishing, 2026. — URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2026_c0e523a9-en/korea_5e4f6d39-en.html

Воспитание доброжелательности у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности

Козырева Ирина Александровна, воспитатель;
Козлитина Татьяна Сергеевна, тьютор;
Литвин Оксана Анатольевна, воспитатель;
Чернышёва Татьяна Юрьевна, воспитатель
МБДОУ № 48 «Вишенка» г. Белгорода

В статье рассматривается проблема воспитания доброжелательности у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности. Подчеркивается актуальность темы в условиях современных требований к социально-коммуникативному развитию дошкольников. Раскрываются сущность понятия «доброжелательное отношение», возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, а также педагогические условия, обеспечивающие эффективность воспитательной работы. Особое внимание уделяется роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника, способствующего формированию эмпатии, сотрудничества, взаимопомощи и уважительного отношения к сверстникам и взрослым.

Ключевые слова: *дошкольники, доброжелательность, доброжелательные отношения, игровая деятельность, старший дошкольный возраст, социально-коммуникативное развитие.*

Проблема воспитания доброжелательности у дошкольников является одной из наиболее значимых в современной педагогике. Это связано с тем, что в условиях изменяющегося социального окружения у детей нередко наблюдается дефицит таких качеств, как доброта, отзывчивость, уважение к окружающим, умение договариваться и действовать совместно. Между тем именно в дошкольном возрасте закладываются основы нравственного поведения, формируются первые представления о добре, справедливости, взаимопомощи и дружбе.

Особую актуальность данная проблема приобретает в работе с детьми 5–6 лет. В этом возрасте ребенок уже способен понимать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, оценивать поступки сверстников, проявлять симпатию и стремление к совместной деятельности. Вместе с тем поведение дошкольников еще остается эмоционально неустойчивым, а взаимоотношения со сверстниками часто сопровождаются конфликтами, соперничеством и стремлением к самоутверждению. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы создать такие условия, при которых доброжелательные отношения будут не только декларироваться, но и реально проявляться в повседневной жизни детей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и Федеральной образовательной программе дошкольного образования, социально-коммуникативное развитие является одной из ключевых образовательных областей. В ее рамках предусматривается воспитание дружелюбия, уважительного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, взаимопомощи и способности к сотрудничеству. Следовательно, воспитание доброжелательности у детей 5–6 лет выступает не частной, а системной задачей дошкольного образования.

Наиболее эффективным средством решения этой задачи является игровая деятельность. Именно игра, как ведущий вид деятельности дошкольника, создает условия для естественного общения, усвоения норм поведения, развития эмоциональной сферы и формирования нравственных качеств личности. В игре ребенок учится учитывать интересы других, соблюдать правила, распределять роли, договариваться, помогать и поддерживать сверстников. Поэтому использование игры в воспитании доброжелательных отношений является не только целесообразным, но и педагогически оправданным.

В психолого-педагогической литературе понятие «доброжелательное отношение» тесно связано с категориями «отношение», «взаимоотношение», «доброжелательность». В общем смысле оно означает отношение к другому человеку, ориентированное на его благо, на совершение добра, на уважение его достоинства и признание ценности личности.

Исследователи отмечают, что доброжелательное отношение имеет определенную структуру. В нее входят три основных компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный компонент выражается в сочувствии, эмпатии, радости за успехи другого человека. Когнитивный компонент связан с пониманием чувств, мотивов и потребностей окружающих. Поведенческий компонент проявляется в готовности помочь, поддержать, проявить внимание, вежливость и уважение.

Таким образом, доброжелательное отношение нельзя сводить только к внешней вежливости. Это более глубокое нравственное качество, включающее внутреннюю установку на доброе отношение к людям и реальные действия, подтверждающие эту установку. Для дошкольника это особенно важно, поскольку именно через конкретные поступки он осваивает нормы человеческих отношений.

В исследованиях М. И. Лисиной, А. В. Запорожца, В. Г. Нечаевой, Д. Б. Эльконина и других ученых подчеркивается, что доброжелательность формируется в процессе общения и совместной деятельности. Следовательно, педагог должен не только объяснять детям, как нужно себя вести, но и организовывать такие ситуации, в которых доброжелательное поведение становится необходимым и естественным.

Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования доброжелательных отношений. В это время у ребенка активно развивается эмоциональная сфера, расширяется опыт общения, возрастает интерес к сверстникам, появляется способность к сопереживанию и пониманию чувств другого человека.

Однако для детей 5–6 лет характерны и определенные трудности в сфере межличностных отношений. Они нередко стремятся к самоутверждению, могут проявлять эмоциональную импульсивность, обидчивость, неустойчивость в выборе партнеров по игре. В этом возрасте значимым становится мнение сверстников, а отношения между детьми часто строятся на основе симпатии, привлекательности совместной деятельности и успешности в игре. Именно поэтому педагогическое сопровождение должно быть направлено не только на развитие положительных чувств, но и на формирование устойчивых способов доброжелательного взаимодействия.

Как отмечают исследователи, дети 5–6 лет уже способны понимать простые моральные нормы, оценивать поступки сверстников и свои собственные действия, проявлять сочувствие, заботу, готовность прийти на помощь. Вместе с тем эти качества еще не являются устойчивыми и требуют систематического закрепления в разнообразных видах деятельности. Наиболее продуктивно это происходит в игре, поскольку именно в ней ребенок действует в воображаемой ситуации, принимает на себя роль, подчиняется правилам и одновременно вступает в живое общение с другими детьми.

Игра занимает центральное место в жизни дошкольника. Она не только доставляет ребенку радость, но и выступает важнейшим средством его психического, социального и нравственного развития. В процессе игры ребенок учится взаимодействовать со сверстниками, учитывать их интересы, согласовывать действия, соблюдать очередность, распределять роли и решать возникающие конфликты.

Особое значение в воспитании доброжелательности имеют сюжетно-ролевые игры. В них дети воспроизводят отношения взрослых, примеряют на себя различные социальные роли, осваивают нормы поведения и способы общения. Например, в игре «Семья» ребенок учится заботиться о младших, проявлять внимание и ласку; в игре «Больница» — сочувствовать, помогать, быть вежливым; в игре «Магазин» — соблюдать правила общения, благодарить, обращаться с просьбой. Таким образом, содержание игры может быть специально направлено на формирование нравственных представлений и доброжелательных форм поведения.

Кроме сюжетно-ролевых игр, важную роль играют подвижные, дидактические и театрализованные игры. Они способствуют развитию умения действовать по правилам, слушать партнера, радоваться общему результату, поддерживать друг друга. В подвижных играх дети учатся соблюдать справедливость, принимать успех и неудачу, в дидактических — договариваться, слушать объяснение, помогать товарищу, в театрализованных — сопереживать героям, выражать эмоции и понимать чувства других.

Таким образом, игровая деятельность создает естественные условия для воспитания доброжелательности, поскольку в ней ребенок не только узнает о нормах поведения, но и практически их реализует.

Эффективность воспитания доброжелательности у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности зависит от ряда педагогических условий.

Первым условием является систематическое и целенаправленное включение элементов игры в различные формы организации детской деятельности. Это означает, что игра должна присутствовать не только в свободное время, но и в ходе организованной образовательной деятельности, в режимных моментах, в совместной деятельности педагога и детей. Только при регулярном обращении к игровым ситуациям можно добиться устойчивого положительного результата.

Вторым важным условием является продуманное содержание игр и сочетание методов развития коммуникативно-речевой активности с игровой деятельностью. Педагог должен подбирать такие игры и игровые ситуации, которые побуждают детей к сотрудничеству, взаимопомощи, обсуждению, выражению чувств и оценке поступков. При этом необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка, уровень его общения, эмоционального развития и опыта взаимодействия со сверстниками.

Третьим условием выступает создание развивающей предметно-пространственной среды. Она должна быть насыщена игровыми материалами, атрибутами для сюжетно-ролевых игр, пособиями для совместной деятельности, средствами театрализации и общения. Такая среда стимулирует инициативу детей, позволяет им самостоятельно выбирать партнеров, роли и способы взаимодействия, а также способствует возникновению доброжелательных отношений в естественной форме.

Четвертым условием является взаимодействие с родителями. Семья оказывает большое влияние на формирование нравственных качеств ребенка, поэтому важно, чтобы педагог и родители действовали согласованно. Родителям следует объяснять значение доброжелательного общения, предлагать игры и упражнения для дома, привлекать их к совместным мероприятиям, направленным на развитие у детей эмпатии, уважения и взаимопомощи.

Пятым условием можно считать личностную позицию педагога. Воспитатель сам должен быть образцом доброжелательности, тактичности, справедливости и уважения к детям. Именно стиль общения взрослого во многом определяет эмоциональный климат в группе и задает образец поведения для дошкольников.

Воспитание доброжелательности в процессе игровой деятельности может осуществляться по нескольким направлениям.

Во-первых, это формирование у детей представлений о доброжелательности, дружбе, взаимопомощи, уважении и заботе. Для этого используются беседы, чтение художественных произведений, обсуждение поступков персонажей, рассматривание иллюстраций, проигрывание проблемных ситуаций. Такие формы работы помогают ребенку осознать, какие поступки считаются добрыми, почему важно помогать другим и как можно проявлять внимание к сверстнику.

Во-вторых, важным направлением является организация игр, в которых доброжелательное поведение становится необходимым условием достижения общего результата. Это могут быть совместные сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, коллективные подвижные игры, игры с правилами. В таких играх педагог обращает внимание детей на необходимость договариваться, слушать друг друга, уступать, поддерживать товарища, радоваться успехам группы.

В-третьих, необходимо создавать ситуации морального выбора. Например, педагог может предложить детям выбрать, как поступить, если товарищ не справляется с заданием, если кто-то остался без роли, если возник спор из-за игрушки. Обсуждение подобных ситуаций помогает детям не только понять нравственный смысл поступков, но и научиться применять доброжелательные способы поведения в реальной жизни.

В-четвертых, следует использовать поощрение добрых поступков. Педагог должен замечать и подчеркивать проявления заботы, внимания, помощи, вежливости, благодарности. Положительная оценка со стороны взрослого усиливает значимость доброжелательного поведения и способствует его закреплению.

Формирование доброжелательных отношений невозможно без полноценного общения детей друг с другом. Именно в совместной деятельности ребенок получает опыт согласования действий, учета интересов партнера, преодоления трудностей и разрешения конфликтов. В процессе общения дети учатся выражать свои мысли, слушать собеседника, задавать вопросы, просить о помощи и предлагать ее другим.

Особенно важно, чтобы педагог не ограничивался внешним контролем за поведением детей, а помогал им осознавать смысл своих поступков. Если ребенок обидел сверстника, не поделился игрушкой или отказался участвовать в общей игре, взрослый должен не просто указать на ошибку, но и мягко подвести его к пониманию чувств другого человека. Такой подход способствует развитию эмпатии и формированию внутренней мотивации к доброжелательному поведению.

Кроме того, в старшем дошкольном возрасте большое значение имеет эмоциональный климат в группе. Доброжелательная атмосфера, отсутствие страха перед ошибкой, уважительное отношение к каждому ребенку создают благоприятные условия для проявления положительных качеств личности. Если дети чувствуют себя принятыми и значимыми, они легче вступают в контакт, охотнее помогают друг другу и проявляют инициативу в совместной деятельности.

Таким образом, воспитание доброжелательности у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности является важной и актуальной задачей дошкольного образования. Доброжелательное отношение представляет собой сложное нравственное качество, включающее эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Оно проявляется в сочувствии, уважении, готовности помочь, умении учитывать интересы другого человека и действовать на благо окружающих.

Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования доброжелательности, поскольку именно в это время у ребенка активно развиваются эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию, интерес к сверстникам и стремление к совместной деятельности. Вместе с тем данные качества еще не являются устойчивыми и требуют целенаправленного педагогического сопровождения.

Наиболее эффективным средством воспитания доброжелательности выступает игровая деятельность. Игра создает естественные условия для общения, сотрудничества, усвоения нравственных норм и развития положительных взаимоотношений между детьми. Особенно значимы сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические и театрализованные игры, в которых ребенок учится договариваться, помогать, сопереживать и соблюдать правила.

Эффективность данной работы обеспечивается рядом педагогических условий: систематическим включением игры в разные формы деятельности, продуманным содержанием игровых ситуаций, созданием развивающей предметно-пространственной среды, взаимодействием с родителями и личностным примером педагога. Только при комплексном подходе возможно устойчивое формирование доброжелательных отношений у дошкольников.

Литература:

1. Алипова Л. В. Воспитание доброжелательности у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх // Молодой ученый. 2015.
2. Запорожец А. В., Усова А. П. Психология и педагогика игры дошкольника. М.: Просвещение, 1986.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 2006.
4. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2015.
5. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005.

Понятие «ассертивность» в трудах отечественных и зарубежных исследователей и ее роль в развитии личности подростка

Кондратьев Руслан Юрьевич, студент
Братский государственный университет

В статье автор исследует трактовки понятия «ассертивность» в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов-психологов.

Ключевые слова: *ассертивность, поведение, подростки.*

Современное общество предъявляет к личности множество требований, порой даже противоречивых: с одной стороны — умение отстаивать собственные границы и интересы, с другой — сохранять уважение к партнеру и не скатываться в агрессию. Поиск баланса между этими двумя противоречиями приводит исследователей

к изучению понятия ассертивность как социально-психологического феномена. В связи с этим представляется необходимым провести обзор исследований, посвященных трактовке понятия «ассертивности в трудах отечественных и зарубежных авторов.

В. Каппони и Т. Новак в своей книге «Как делать все по-своему» (в оригинале — «Ассертивность — в жизнь») характеризуют ассертивность как утверждение, заявление, предъявление претензии, отстаивание, доказательство своих возможностей (прилагательное «assertive» означает «утвердительный, положительный, настойчивый, уверенный в себе, напористый»). Самоутверждение связано с поведением конкретного человека и определяет его «стремление к высокой оценке и самооценке своей личности. Появляется потребность субъекта казаться таким человеком, каким ему хочется быть, но в действительности он им не является» [3].

В отечественной науке ассертивность также является предметом рассмотрения. К примеру, понятие «ассертивность», по определению И. А. Мещеряковой, означает способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется открытое поведение, имеющее цель заявить о себе, но без вреда другим.

Итак, ассертивность, в понимании исследователей является синонимом самодостаточности и уверенности в себе. Человек переживает свои возможности как адекватные задачам, которые перед ним стоят в жизни, и теми, которые он перед собой ставит сам. Уверенность в себе в какомлибо виде деятельности имеет место, когда самооценка человека соответствует его реальным возможностям. Уверенность в себе может стать и устойчивым качеством личности. Неуверенность в себе и самоуверенность часто связаны с отрицательными эмоциональными переживаниями, нарушающими ход психического развития [3].

Любой кризисный период характеризуется несоответствием потребностей и объективных возможностей личности, что, в свою очередь стимулирует личность к переходу на следующий этап возрастного развития. Подростковый возраст в этом плане, относится к наиболее сложным кризисным этапам развития человека. Пройдя через пубертатный период, человеку предстоит решить множество чрезвычайно важных задач, приоритетное место среди которых занимает формирование представлений о собственной идентичности, выстраивание взаимоотношений с ближайшим социальным окружением, нахождение своей «социальной ниши», принятие собственных гендерных особенностей, а также определение своего места в системе профессиональных и межличностных взаимоотношений. Смена приоритетов обуславливает изменение межличностных отношений, а необходимость принятия собственных, как психологический, так и физиологических изменений является причиной проживания стресса.

Если рассматривать ассертивность в терминах трансакционного анализа Э. Берна, то позиции социального взаимодействия определяют поведенческие реакции следующим образом. Копирование модели авторитарного поведения характеризуется неосознанным воспроизведением поведенческих стереотипов, характерных для старших членов семьи, значимых взрослых. Что освобождает подростка от необходимости принятия осознанных решений. При этом основной посыл данного поведения: «так делают все», «так нужно». Данный стереотип поведения сохраняет значительное количество эмоциональных ресурсов, необходимых для совершения выбора, принятия решения и ответственности.

Другая линия поведения — проявление детской эгоцентричности, направленности на себя, свои желания. Подросток реагирует так же и с той же целью, как это сделал бы маленький ребёнок, не задумываясь о последствиях своих действий для себя и окружающих.

Третья линия поведения характеризует зрелую личность самостоятельно и объективно оценивающую ситуацию, осознающую свои цели, эмоции и побуждения и управляющую ими.

Формирование навыков ассертивного поведения в первую очередь предусматривает, что человек отдает себе отчет, насколько его поведение определяется его собственными склонностями и побуждениями, а насколько — кем-то навязанными установками. Умение говорить «нет», противостоять манипуляциям, открыто заявлять свою точку зрения, аргументировано отстаивать её, находить конструктивное решение возникающих проблем — это спектр тех личностных качеств, способствующих успешной социальной адаптации подростка, самореализации при вступлении во взрослую жизнь. Поэтому большое внимание уделяется способам развития навыков ассертивного поведения, формирование которых рассматривается в соответствии с теорией социального научения.

Проведенный теоретический обзор позволяет сделать вывод, что ассертивность представляет собой сложный социально-психологический феномен, находящийся на стыке самопринятия и уважения к окружающим. Анализ работ зарубежных и отечественных авторов подтверждает, что ассертивность является синонимом уверенности в себе, предполагающей способность открыто заявлять о своих потребностях без агрессии и ущемления интересов партнера. Для подросткового возраста, сопряженного с психологическими и физиологическими изменениями, навыки ассертивного поведения становятся тем инструментом, который позволяет противостоять манипуляциям и давлению среды, сохраняя при этом уважение к другим.

Рассматривая перспективы дальнейших исследований по данной проблеме и практической работы, целесообразно акцентировать внимание на создании педагогических и психологических условий для развития ассертивности.

Таким образом, развитие ассертивного поведения можно рассматривать как профилактику агрессивного и зависимого поведения, а также как фундамент для построения здоровых межличностных отношений.

Литература:

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
2. Гальперин, П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии/ П. Я. Гальперин: Москва: Просвещение, 1978.
3. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или ассертивность — в жизнь. СПб., 1995.
4. Попова, И. В. Ассертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях / И. В. Попова // Культурно-историческая психология. — 2010. — Т. 6, № 2. — С. 55–60.

Тематический букварь «Всё о лошадях» как дидактическое средство обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста

Коноплёва Маргарита Алексеевна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье описаны лексическое содержание, структура и методика применения тематического букваря «Всё о лошадях», разработанного для обогащения словаря детей 5–6 лет. Приведены состав шести тематических блоков пособия, организация опытной работы в МАДОУ «Компас» (г. Пермь) и диагностическая методика из пяти заданий для оценки активного и пассивного словаря; предложена балльная шкала, устраняющая неопределенность уровневых описаний.

Ключевые слова: *лексический запас, активный словарь, пассивный словарь, тематический букварь, словарная работа, старший дошкольный возраст.*

Обогащение активного словаря входит в содержание образовательной области «Речевое развитие» по пункту 2.6 ФГОС ДО [1]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утвержденная приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, конкретизирует эту задачу для детей шестого года жизни: в их словарь вводятся существительные, обозначающие профессии, глаголы, характеризующие трудовую деятельность людей, прилагательные, обозначающие признаки предметов (п. 20.6) [2]. Нормативная формулировка задает направление работы. Лексический материал, на котором ребенок может многократно услышать, понять и сам употребить новое слово, педагог подбирает самостоятельно, и от этого выбора зависит, будет ли прирост словаря заметен при повторной диагностике.

Различия в объеме словаря между детьми одного возраста велики. Н. А. Картушина, Е. С. Ощепкова, О. В. Алмазова и Д. А. Бухаленкова, применив русскую версию методики Пибоди к 619 воспитанникам московских детских садов в возрасте 3–7 лет, получили средний балл потолочного задания 77,39 в младшей возрастной подгруппе и 167,58 в старшей, причем значимых различий между мальчиками и девочками не выявлено [3, с. 213]. Эти данные характеризуют пассивный словарь общеупотребительной лексики. О владении тематической лексикой (например, названиями снаряжения лошади) по ним судить нельзя, поэтому для оценки результатов работы с тематическим пособием нужна собственная, предметно ориентированная диагностика.

Соотношение пассивного и активного словаря имеет для методики прямое практическое значение. В выборке из 341 ребенка 5–7 лет общий словарный запас у детей подготовительной группы составил в среднем 119,8 балла против 109,5 в старшей группе, а при построении регрессионной модели значимым предиктором понимания эмоций оказался активный эмоциональный словарь ($p = 0{,}028$), тогда как пассивный значимости не достиг ($p = 0{,}182$) [4, с. 159–163]. Исследование выполнено на материале эмоциональной лексики, и переносить его вывод на любую тематическую группу слов следует осторожно. Однако общий принцип прослеживается: слово, которое ребенок только узнает на картинке, слабее включено в его речевую деятельность, чем слово, которое он произносит сам. По этой причине задания букваря построены так, чтобы каждое новое слово хотя бы один раз было употреблено ребенком в собственном высказывании.

Распространенное объяснение бедности детского словаря избыточным экранным временем эмпирически подтверждается слабее, чем принято считать. Е. С. Ощепкова, А. Н. Шатская, Ю. Э. Макаревская и А. А. Твардовская не обнаружили значимой связи экранного времени в будние дни с активным словарем детей (вербальная беглость $p = 0{,}282$, семантическая беглость $p = 0{,}981$), хотя с макроструктурой рассказа такая связь выявлена ($p = 0{,}001$) [5, с. 25]. В статье приводятся две разные цифры объема выборки: 652 ребенка в аннотации и 870 в разделе о методах. Это расхождение снижает точность оценки эффекта, но не меняет главного: состав словаря определяется прежде всего содержанием речевого общения со

взрослым, и именно его тематическое пособие делает целенаправленным.

Тема «Лошади» выбрана по двум основаниям. Лексика этой темы образует развернутое семантическое поле, в котором представлены названия частей целого, признаков, действий, профессий и мест, что позволяет работать со всеми основными лексико-грамматическими разрядами на одном предметном материале. Кроме того, большинство слов поля (грива, копыто, уздечка, денник, коваль, масть) редко встречается в бытовом общении городского ребенка. Для оценки результатов это существенно: если до опытной работы ребенок слова «уздечка» не знал, а после нее употребляет, прирост с большей вероятностью связан с пособием, а не со спонтанным расширением словаря.

Содержание букваря сгруппировано в шесть тематических блоков, каждый из которых ориентирован на определенную лексическую группу (таблица 1).

Таблица 1. **Тематические блоки букваря «Всё о лошадях» и лексический материал**

Тематический блок	Примеры лексических единиц	Лексическая группа
Лошадь и ее части тела	грива, копыто, хвост, челка, круп	существительные со значением части целого
Масти и признаки	гнедая, вороная, рыжая; быстрая, выносливая	качественные прилагательные
Уход и труд человека	чистить, расчесывать, поить, кормить, подковывать	глаголы трудовых действий
Места содержания	конюшня, денник, кормушка, пастбище	существительные со значением места
Виды передвижения	шаг, рысь, галоп; скакать, прыгать	существительные и глаголы движения
Профессии и спорт	конюх, ветеринарный врач, коваль, наездник, ипподром	существительные, обозначающие профессии

Существительные преобладают в четырех блоках из шести, а качественные прилагательные сосредоточены в одном. Для детей 5–6 лет такой перекос нежелателен, поскольку именно глагольный и качественный словарь при стихийном развитии речи пополняется медленнее предметного. Поэтому прилагательные и глаголы повторно вводятся через задания других блоков: на развороте «Конюшня» ребенок не только называет помещение, но и отвечает, что в нем делает конюх, а при знакомстве с аллюрами сравнивает, какая лошадь бежит быстрее.

Каждый разворот букваря содержит иллюстрацию, речевой образец взрослого и два-три задания. Задания на уточнение значения («Чем грива отличается от челки?») чередуются со словообразовательными (лошадь — лошадка — лошадиный; конь — конюх — конюшня) и с упражнениями на согласование прилагательного с существительным (гнедая лошадь, гнедой конь, гнедые кони). Последний вид заданий выполняет двойную функцию: закрепляет название масти и одновременно отрабатывает грамматическую форму, в которой у детей старшего дошкольного возраста еще встречаются ошибки рода и числа.

Опытная работа проводилась с марта по май 2026 г. в МАДОУ «Компас» г. Перми с 20 воспитанниками старшей группы 5–6 лет, не имеющими заключений ПМПК о выраженных нарушениях речи. Занятия с букварем организовывались в подгрупповой форме дважды в неделю по 15–20 мин в рамках образовательной деятельности по речевому развитию; при такой частоте за три месяца проводится до 24 занятий (расчет автора). Продолжительность занятия не превышает предела в 25 мин, установленного для детей 5–6 лет СанПиН 1.2.3685–21 [7]. Короткое занятие ограничивает объем нового материала: на одном развороте вводилось не более пяти-шести слов, остальное время отводилось их повторному употреблению.

Ведущими методическими приемами выступали чтение взрослым с последующей беседой, рассматривание иллюстраций с называнием, дидактические игры на классификацию («Что нужно конюху, а что ветеринарному врачу?») и противопоставление признаков. Для связной речи применялись описательные рассказы по опорным словам, и здесь оказался полезен опыт мнемотехники: Н. С. Буслова и Е. Е. Усова указывают, что в старшей группе основную трудность составляет связность высказывания, и предлагают для ее преодоления пересказ с опорой на мнемотаблицы [6, с. 26]. В букваре эту функцию выполняет ряд из четырех пиктограмм (какая лошадь, что у нее есть, что она умеет, кто за ней ухаживает), задающий план описательного рассказа. Новая лексика переносилась также в сюжетно-ролевую игру «Конный клуб», где роль конюха или ветеринарного врача требует употребления профессиональных глаголов.

Для выявления уровня словарного запаса до и после работы с букварем использовалась индивидуальная диагностическая методика из пяти заданий в игровой форме (таблица 2).

Первое и второе задания построены на одном наборе из восьми объектов, что позволяет для каждого слова сопоставить называние и понимание. Если ребенок показывает уздечку по слову, но при назывании говорит «веревочки», слово находится в пассивном словаре и требует активизации, а не первичного введения. Пятое задание единственное оценивает слово в контексте связной речи, поэтому учитывались полнота высказывания, число тематических слов, точность словоупотребления и связность.

Уровни определялись по описательным характеристикам. Высокий уровень предполагал правильное на-

Таблица 2. **Задания диагностической методики и оцениваемые стороны словаря**

Задание	Содержание	Оцениваемая сторона словаря
«Назови, что видишь»	называние объектов на картинках: лошадь, жеребенок, конюшня, седло, уздечка, грива, копыта, хвост	объем активного предметного словаря
«Покажи по слову»	показ объекта по слову педагога: «Покажи гриву», «Где седло?»	пассивный словарь
«Подбери признаки»	ответ на вопрос «Какая лошадь?»	качественные прилагательные в активном словаре
«Что делает лошадь?»	называние действий по сюжетным картинкам: бежит, ест, пьет воду, везет телегу	глагольный словарь
«Расскажи о лошади»	составление рассказа по картинке	употребление тематической лексики в связном высказывании

зывание большинства предметов и частей тела лошади, употребление существительных, прилагательных и глаголов и самостоятельный рассказ из четырех-пяти предложений. На среднем уровне ребенок называл часть слов, понимал большинство из них, но затруднялся в описании признаков и действий и составлял рассказ по вопросам педагога. Для низкого уровня характерны замены точных названий общими словами («это штука», «это животное»). Слабое место такой шкалы очевидно: формулировка «большинство предметов» допускает разное толкование у разных экспертов. В работе предлагается дополнить ее баллами: по одному баллу за каждый правильно названный и правильно показанный объект (по 8 в заданиях 1 и 2), за каждый уместный признак и действие (до 6 в заданиях 3 и 4) и до 6 баллов за рассказ, итого до 34 баллов на ребенка. Пороговые значения уровней в таком случае задаются заранее, до первого среза.

Повторная диагностика после формирующего этапа проводилась по тем же заданиям. По ее результатам дети точнее называли части тела лошади, предметы ухода и места содержания животных, в описательных рассказах увеличилось число прилагательных и глаголов. Количественные данные контрольного среза в статье не приводятся: выборка из 20 детей одной группы без контрольной группы не позволяет отделить влияние букваря от общего возрастного прироста словаря за три месяца.

Для следующего этапа исследования представляется целесообразным дополнить тематическую диагностику стандартизированным инструментом. Таким инструментом может служить рисуночный тест пассивного словаря, апробированный Е. С. Ощепковой и соавторами на 1508 детях 4,5–8,5 лет, с внутренней согласованностью α Кронбаха = 0,735 [8]. Сопоставление прироста по тематическим словам с изменением общего пассивного словаря покажет, какая часть динамики обусловлена именно пособием. Для старшей группы ДОО букварь пригоден в нынешнем виде: шесть блоков, около 30 тематических слов и пять диагностических заданий укладываются в три месяца подгрупповых занятий без превышения санитарных норм продолжительности.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022). — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. — URL: https://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 10.11.2026).
2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 10.11.2026).
3. Картушина, Н. А. Опыт использования методики Пибоди в оценке пассивного словарного запаса дошкольников / Н. А. Картушина, Е. С. Ощепкова, О. В. Алмазова, Д. А. Бухаленкова. — Текст: электронный // Клиническая и специальная психология. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 205–232. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2022_n4/cpse_2022_n4_Kartushina_et_al.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
4. Бухаленкова, Д. А. Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет / Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса, У. Д. Гусева, Е. С. Ощепкова. — Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2024. — Т. 47, № 4. — С. 150–176. — URL: https://msupsyj.ru/upload/iblock/e3c/04a2vklfgr86r7mz36qxbigisv0ctjte/08_Bukhalenkova_-Veraksa_-Guseva_-Oshchepkova_VMU_Ser_14_4_2024_150_176.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
5. Ощепкова, Е. С. Связь экранного времени дошкольников и их экспрессивной речи (на материале активного словарного запаса и навыков составления рассказа) / Е. С. Ощепкова, А. Н. Шатская, Ю. Э. Макаревская, А. А. Твар-

довская. — Текст: электронный // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30, № 2. — С. 19–31. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n2/pse_2025_n2_Oshchepkova_Shatskaya_et_al.pdf (дата обращения: 10.11.2026).

6. Буслова, Н. С. Развитие речи дошкольников средствами мнемотехники / Н. С. Буслова, Е. Е. Усова. — Текст: электронный // Дошкольное воспитание. — 2024. — № 4. — С. 24–27. — URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2024/05/n.-buslova-e.-usova_dv_4_2024.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
7. СанПиН 1.2.3685–21. Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания: утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2. — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. — URL: https://base.garant.ru/400274954/ (дата обращения: 10.11.2026).
8. Ощепкова, Е. С. Разработка и апробация рисуночного теста на оценку пассивного словарного запаса детей 4–8 лет / Е. С. Ощепкова, Н. А. Картушина, М. С. Асланова, М. Е. Дмитриева, З. В. Айрапетян. — Текст: электронный // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Т. 14, № 3. — С. 200–220. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2025_n3/Oshchepkova_et_al (дата обращения: 10.11.2026).

Система заданий к сюжетной картине «Четыре времени года в конном клубе» как средство развития лексического запаса у старших дошкольников

Коноплёва Маргарита Алексеевна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлена система из 25 заданий к многофигурной сюжетной картине «Четыре времени года в конном клубе», объединенных в пять тематических блоков. Проанализировано соотношение рецептивных и продуктивных заданий, раскрыт лексический потенциал отдельных заданий, описан план опытно-экспериментальной проверки на выборке 50–60 детей 5–7 лет и рассчитан объем времени, необходимый для индивидуальной диагностики.

Ключевые слова: *лексический запас, сюжетная картина, система заданий, семантизация слова, активизация словаря, старший дошкольный возраст.*

Многофигурная сюжетная картина с большим числом мелких деталей дает педагогу то, чего лишена отдельная предметная картинка: одно и то же слово появляется в нескольких ситуациях, и ребенок встречает его то при поиске объекта, то при объяснении, то в собственном рассказе. Федеральная образовательная программа дошкольного образования ставит перед педагогом старшей группы задачу вводить в словарь детей названия профессий и глаголы трудовых действий [1], конкретизируя требование ФГОС ДО об обогащении активного словаря [2]. Картина «Четыре времени года в конном клубе», к которой разработана описываемая система заданий, содержит и то и другое: на ней изображены ветеринарный врач, коваль, кормовая, табун, ипподром, а четыре сезонные зоны, соединенные дорожками, позволяют вводить лексику времен года без смены наглядного материала.

Подбор заданий опирался на данные о том, какие лексические операции даются старшим дошкольникам труднее. С. В. Лауткина, М. М. Морожанова и И. В. Шандрикова, исследуя эмоционально-оценочную лексику детей старшего дошкольного возраста в Витебске, установили, что подбор антонимов значительно легче подбора синонимов: высокого уровня в задании на антонимы достигли 85,2 % детей, тогда как высокий или средний уровень в подборе синонимов показали лишь 40,7 % [3, с. 83]. Кластерный анализ выявил значимые межгрупповые различия именно в подборе синонимов ($F = 18{,}58$) и в составлении рассказа по картине ($F = 7{,}39$) [3, с. 84–85]. Выборка белорусская и тематически ограничена оценочной лексикой. Тем не менее направление трудностей совпадает с наблюдаемым в практике: дети охотно называют предметы, но затрудняются, когда слово нужно объяснить через другое слово.

Упражнения в подборе синонимов и антонимов предусмотрены для этого возраста и ФОП ДО (п. 20.6) [1]. Эти данные определяют соотношение типов заданий. Если система состоит преимущественно из заданий «найди и покажи», она развивает пассивный словарь, тогда как для включения слова в речевую деятельность ребенка решающим оказывается его активное употребление. На выборке из 341 ребенка 5–7 лет Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса, У. Д. Гусева и Е. С. Ощепкова показали, что в регрессионной модели, объясняющей 37,9 % дисперсии понимания эмоций, значимым предиктором выступил активный эмоциональный словарь ($p = 0{,}028$), а пассивный значимости не достиг [4, с. 162–163]. Поэтому в разработанной системе задания на поиск служат входом в тему, но каждый блок завершается вопросом, требующим словесного ответа.

Двадцать пять заданий распределены по пяти блокам неравномерно, и это распределение задумано как переход от поиска объекта к самостоятельному рассказу (таблица 1).

Таблица 1. **Структура системы заданий к картине «Четыре времени года в конном клубе»**

Блок	Задания	Лексический материал	Речевое действие ребенка
Найди на картинке	1–6	подкова, конюшня, кормовая, дорожка; названия животных	поиск объекта, называние, ответ о назначении предмета
Четыре времени года	7–11	зима, весна, лето, осень; русская тройка; цвести, золотистые листья	соотнесение признаков с временем года, счет
Всё о лошадях	12–17	табун, жеребенок, седло, уздечка, подковы, препятствие	толкование значения слова, сравнение
Профессии конного мира	18–21	ветеринарный врач, коваль, кормовая	называние профессии и трудового действия, объяснение причины
Подумай и расскажи	22–25	ипподром; имена собственные	словесное творчество, рассказ

Первые два блока включают 11 заданий из 25, то есть 44 %, и в основном опираются на зрительный поиск. Продуктивный блок «Подумай и расскажи» содержит лишь 4 задания (16 %), однако каждое из них требует развернутого высказывания, сопоставимого по нагрузке с несколькими вопросами на называние. При этом уже в первом блоке есть вопросы, выходящие за рамки поиска: задание 1 («Найди маленькую подкову над конюшней. Для чего она нужна?») требует различения двух значений одного предмета. Подкова на копыте защищает его от стирания, подкова над дверью конюшни выполняет роль оберега «на счастье», и педагогу важно, чтобы ребенок назвал оба назначения, а не только второе, которое подсказывает изображение.

Блок «Четыре времени года» соединяет лексику природы с лексикой темы. В задании 8 («Найди русскую тройку. Сколько лошадей в нее запряжено?») ответ «три» выводит на словообразовательную связь числительного с названием упряжки, а глагол «запрячь» относится к профессиональной лексике конного дела и в бытовой речи ребенка почти не встречается. Задание 10 («Где деревья оделись в золотистые листья?») вводит образное выражение, которое ребенок должен соотнести с прямым признаком осени, и здесь нередко требуется уточняющий вопрос взрослого: «Каким словом можно сказать проще?».

Единственное задание, прямо требующее толкования слова, находится в третьем блоке: «Покажи табун. Что означает это слово?» (задание 13). С учетом данных о трудностях синонимических операций [3, с. 83] этого недостаточно. В работе предлагается расширить блок двумя вопросами того же типа к уже имеющимся заданиям: к заданию 14 о жеребенке («Как еще называют маленькую лошадь?») и к заданию 16 о снаряжении («Чем седло отличается от уздечки?»). Оба вопроса не требуют нового изобразительного материала и увеличивают число заданий на семантизацию с одного до трех.

В блоке «Профессии конного мира» наибольшую трудность представляет слово «коваль». Оно обозначает кузнеца, подковывающего лошадей, и для городского ребенка 5–7 лет почти наверняка является новым, поэтому задание 20 («Найди коваля. Что он делает?») предполагает сначала введение слова взрослым и показ, а затем ответ ребенка с глаголом «подковывает». Задание 19 («Почему жеребенок заинтересовался чемоданчиком ветеринара?») построено иначе: оно проверяет не знание названия, а умение выстроить причинное высказывание с союзом «потому что». Для детей подготовительной группы такой вопрос посилен, в старшей группе он чаще требует наводящих вопросов.

Последний блок дает ребенку наибольшую свободу. Придумать имя котику (задание 22) может любой ребенок, тогда как задание 25 («Выбери любимое время года и придумай историю о Маше и Звёздочке») требует сюжета, героя и места действия. Именно здесь проявляется связь словаря с макроструктурой рассказа, которую Е. С. Ощепкова и соавторы обнаружили при изучении экспрессивной речи детей 5–6 лет: экранное время в будни не было связано с активным словарем, но было связано с построением рассказа ($p = 0{,}001$) [7, с. 25]. Это означает, что оценивать рассказ по одному числу тематических слов недостаточно, нужна отдельная оценка его композиции.

Опытно-экспериментальная проверка системы заданий спланирована на выборке 50–60 детей 5–7 лет с разделением на экспериментальную и контрольную группы примерно по 25–30 человек. Контрольная группа необходима: без нее нельзя отделить влияние системы заданий от возрастного прироста словаря, который у детей этого возраста значителен. В выборке московских дошкольников средний балл пассивного словаря по методике Пибоди закономерно возрастает от младших возрастных подгрупп к старшим, причем различия статистически значимы ($F = 102{,}30$; $p < 0{,}001$) [5, с. 213–215].

Работа с картиной в экспериментальной группе строится по блокам: одно подгрупповое занятие на блок, всего пять занятий, затем повторное обращение к картине в режимных моментах. Продолжительность занятия ограничена 25 мин для детей 5–6 лет и 30 мин для детей 6–7 лет

по СанПиН 1.2.3685–21 [8]. Блок из шести заданий укладывается в 20 мин с запасом на уточняющие вопросы, тогда как блок «Подумай и расскажи» при подгруппе из пяти-шести детей занимает больше времени и в старшей группе может быть разделен на два занятия.

Индивидуальная диагностика при такой выборке требует заметных затрат времени, и их следует рассчитать заранее. Н. А. Картушина и соавторы отмечают, что предъявление русской версии методики Пибоди заняло в среднем около 20 мин вместо ожидаемых 5–7 мин [5, с. 219]. Если на каждого ребенка закладывать 20 мин, один диагностический срез для 55 детей потребует около 18 ч индивидуальной работы, а констатирующий и контрольный срезы вместе — около 37 ч (расчет автора). Для сокращения этих затрат диагностические задания предлагается строить на той же картине, а общий пассивный словарь оценивать рисуночным тестом, апробированным Е. С. Ощепковой и соавторами на 1508 детях 4,5–8,5 лет [6].

Оценка выполнения заданий проводится по трехбалльной шкале: 2 балла за самостоятельный правильный ответ, 1 балл за ответ после наводящего вопроса, 0 баллов за отсутствие ответа или замену точного слова общим («дяденька» вместо «ветеринарный врач»). При 25 заданиях максимальная сумма составляет 50 баллов, а сравнение средних сумм экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа позволяет судить о результативности системы. Ограничение этой схемы связано с тем, что задания 22–25 допускают множество правильных ответов, и для них критерии должны описывать не правильность, а число употребленных тематических слов и наличие начала, середины и конца рассказа.

Разработанная система из 25 заданий в пяти блоках готова к использованию в старших и подготовительных группах ДОО; после введения двух дополнительных вопросов на толкование значения доля заданий на семантизацию возрастет с 4 до 11 % (с одного до трех заданий из 27). Проверить, насколько прирост тематической лексики в экспериментальной группе превысит возрастной прирост в контрольной, еще предстоит в ходе апробации на выборке 50–60 детей.

Литература:

1. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 10.11.2026).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022). — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. — URL: https://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 10.11.2026).
3. Лауткина, С. В. Индикаторы разнообразия эмоционально-оценочной лексики в речи детей старшего дошкольного возраста / С. В. Лауткина, М. М. Морожанова, И. В. Шандрикова. — Текст: электронный // Право. Экономика. Психология. — 2025. — № 2 (38). — С. 77–86. — URL: https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/47717/1/77–86.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
4. Бухаленкова, Д. А. Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет / Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса, У. Д. Гусева, Е. С. Ощепкова. — Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2024. — Т. 47, № 4. — С. 150–176. — URL: https://msupsyj.ru/upload/iblock/e3c/04a2vklfgr86r7mz36qxbigisv0ctjte/08_Bukhalenkova_-Veraksa_-Guseva_-Oshchepkova_VMU_Ser_14_4_2024_150_176.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
5. Картушина, Н. А. Опыт использования методики Пибоди в оценке пассивного словарного запаса дошкольников / Н. А. Картушина, Е. С. Ощепкова, О. В. Алмазова, Д. А. Бухаленкова. — Текст: электронный // Клиническая и специальная психология. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 205–232. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2022_n4/cpse_2022_n4_Kartushina_et_al.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
6. Ощепкова, Е. С. Разработка и апробация рисуночного теста на оценку пассивного словарного запаса детей 4–8 лет / Е. С. Ощепкова, Н. А. Картушина, М. С. Асланова, М. Е. Дмитриева, З. В. Айрапетян. — Текст: электронный // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Т. 14, № 3. — С. 200–220. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2025_n3/Oshchepkova_et_al (дата обращения: 10.11.2026).
7. Ощепкова, Е. С. Связь экранного времени дошкольников и их экспрессивной речи (на материале активного словарного запаса и навыков составления рассказа) / Е. С. Ощепкова, А. Н. Шатская, Ю. Э. Макаревская, А. А. Твардовская. — Текст: электронный // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30, № 2. — С. 19–31. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n2/pse_2025_n2_Oshchepkova_Shatskaya_et_al.pdf (дата обращения: 10.11.2026).
8. СанПиН 1.2.3685–21. Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания: утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2. — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. — URL: https://base.garant.ru/400274954/ (дата обращения: 10.11.2026).

Развитие естественно-научной грамотности на уроках биологии: теоретические основания и практика применения эвристических заданий

Курушкина Елена Сергеевна, учитель биологии
МОБУ средняя общеобразовательная школа № 65 г. Сочи имени Героя Советского Союза Турчинского Адама Петровича (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема развития естественно-научной грамотности (ЕГ) учащихся в рамках школьного курса биологии. На основе анализа современных требований (ФГОС, подходы PISA) обосновывается необходимость смещения акцента с репродуктивного усвоения знаний на формирование умений применять их в жизненных ситуациях и в логике научного исследования. Раскрывается структура ЕГ, включающая три компетенции: научное объяснение явлений, понимание особенностей естественно-научного исследования и интерпретацию данных и доказательств. Приводятся примеры контекстных и эвристических заданий, направленных на развитие каждого компонента. Делается вывод о том, что систематическое использование заданий с открытым ответом, требующих выдвижения гипотез, анализа данных и критической оценки информации, способствует преодолению разрыва между теорией и реальностью и формирует критическое мышление учащихся.

Ключевые слова: *естественно-научная грамотность, уроки биологии, PISA, функциональная грамотность, эвристические задания, контекстные задачи, методика преподавания биологии.*

Введение

Современные образовательные стандарты ориентируют школу не столько на передачу суммы готовых знаний, сколько на подготовку выпускника, способного эффективно действовать в ситуациях неопределённости, принимать обоснованные решения и критически оценивать информацию. В этом контексте особую актуальность приобретает развитие функциональной грамотности, важнейшей составляющей которой является естественно-научная грамотность (ЕГ).

Согласно определению, используемому в международном исследовании PISA, естественно-научная грамотность представляет собой способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и готовность интересоваться естественно-научными идеями. В структурном отношении она включает три ключевых компетенции: научное объяснение явлений, понимание особенностей естественно-научного исследования и интерпретацию данных и доказательств.

Биология как учебный предмет обладает значительным потенциалом для развития всех трёх компонентов. Однако в школьной практике сохраняется разрыв между формальным усвоением терминологии и умением использовать эти знания для объяснения повседневных явлений, оценки рисков или анализа информации из СМИ. Учащийся может знать определение фотосинтеза, но затрудняться объяснить, почему в спальне не рекомендуется держать много растений, или не суметь критически оценить утверждение о вреде ГМО. Преодоление этого разрыва требует пересмотра методических подходов и отказа от доминирования репродуктивных вопросов.

Цель работы — описать и систематизировать методические приёмы, направленные на развитие естественно-научной грамотности на уроках биологии, и оценить их потенциал для формирования практико-ориентированных умений учащихся.

Задачи работы:

1. Раскрыть структуру естественно-научной грамотности применительно к школьному курсу биологии.
2. Охарактеризовать основные методические средства развития ЕГ (контекстные задачи, работа с данными, эксперимент).
3. Привести типологию эвристических заданий и примеры их использования на уроках биологии.
4. Сформулировать выводы об условиях эффективного развития ЕГ.

Обзор литературы и теоретические основания

Проблема формирования естественно-научной грамотности активно обсуждается в отечественной и зарубежной методике. В работах, посвящённых функциональной грамотности, подчёркивается, что ЕГ не тождественна предметным знаниям: она предполагает готовность применять эти знания в ситуациях, выходящих за рамки учебного предмета. Международные сравнительные исследования (PISA, TIMSS) задают ориентиры, относительно которых оценивается способность школьников объяснять явления, понимать логику исследования и интерпретировать данные.

В методической литературе последних лет накоплен опыт формирования ЕГ на уроках биологии. Так, в публикациях учителей-практиков описываются приёмы работы с контекстными задачами, заданиями на анализ графиков и таблиц, а также организация лабораторных работ исследовательского характера. Вместе с тем отмечается, что эвристический потенциал биологического содержания используется недостаточно: преобладают задания на воспроизведение определений и описаний, тогда как задачи с открытым ответом, требующие рассуждения и выдвижения гипотез, применяются эпизодически.

Методологической основой настоящей работы послужили положения системно-деятельностного под-

хода, согласно которому развитие учащегося происходит в процессе собственной учебной деятельности, а также рекомендации по формированию функциональной грамотности, разработанные в рамках международных сравнительных исследований.

Использовались методы теоретического анализа методической литературы и обобщения педагогического опыта, представленного в публикациях российских учителей и методистов. Кроме того, применялся метод конструирования учебных заданий: на основе структуры ЕГ разрабатывались примеры задач, соотнесённые с конкретными темами школьного курса биологии.

Анализ практики показывает, что эффективное развитие ЕГ на уроках биологии достигается при соблюдении ряда условий. Во-первых, учебные задания должны строиться на контексте, приближенном к реальной жизни. Во-вторых, необходимо целенаправленно работать с неявной информацией (графиками, таблицами, схемами). В-третьих, эксперимент должен выступать не как демонстрация, а как способ проверки гипотезы. Рассмотрим основные методические средства подробнее.

Вместо прямого вопроса «Что такое фотосинтез?» целесообразно предлагать учащимся ситуацию: «Почему в комнате с большим количеством растений ночью может быть трудно дышать, а днём — нет?». В этом случае учащийся вынужден актуализировать знания о процессах дыхания и фотосинтеза и применить их для объяснения бытового явления. Подобные задачи могут касаться выбора продуктов питания, понимания инструкций к лекарствам, оценки экологических рисков.

Формирование компетенции интерпретации данных требует систематического использования заданий на анализ графиков и таблиц. Например, при изучении темы «Экосистемы» учащимся может быть предложен график динамики численности популяций хищника и жертвы с вопросами: «Объясните причину колебаний. Спрогнозируйте последствия удаления хищника из экосистемы». Такие задания моделируют логику научного исследования и учат извлекать выводы из представленной информации, а не запоминать готовые формулировки.

Лабораторные работы должны включать элементы планирования. Например, при изучении действия ферментов слюны учащимся предлагается не просто выполнить инструкцию, но спланировать эксперимент для доказательства зависимости активности фермента от температуры: определить контрольную и экспериментальную группы, сформулировать переменные. Это формирует понимание того, как устроено научное знание и каким образом оно получается.

Развитие ЕГ невозможно без навыка распознавания псевдонаучных утверждений. Эффективным приёмом является анализ текстов с намеренно внесёнными ошибками или обсуждение реальных случаев из медицины и экологии. Учащимся можно предложить выступить в роли эксперта, оценивающего достоверность информации, например, о «чудесных» свойствах биологически активных добавок. Это напрямую связано с формированием гражданской позиции и медийной гигиены.

Типология эвристических заданий

Особое место в системе работы по развитию ЕГ занимают эвристические задания. В отличие от контекстных задач, они делают акцент не только на бытовом контексте, но и на самом процессе научного поиска: выдвижении предположения, его обосновании и проверке. Такие задания не имеют единственного очевидного ответа и требуют рассуждения, переноса знаний в новую ситуацию. Приведём примеры по типам.

1. Задания на объяснение «парадоксальных» биологических фактов. Такие задания активизируют мышление и показывают, что биологическое знание не сводится к заучиванию терминов.

Пример (раздел «Пищеварение», 8 класс). «Известно, что у кровососущего клопа, питающегося жидкой пищей (кровью), средняя кишка, где происходит основное переваривание, развита слабо, а передняя кишка увеличена. У таракана, питающегося твёрдой и разнообразной пищей, соотношение отделов иное. Предположите, с чем связаны такие различия в строении пищеварительной системы. Какой отдел кишечника будет наиболее развит у термита, питающегося древесиной?»

Методическая ценность: учащийся должен не воспроизвести определение, а установить причинно-следственную связь между типом питания, свойствами пищи и строением органа.

2. Задания на анализ данных и прогнозирование. Учащимся предлагается график, таблица или схема с неполными данными, и требуется сделать вывод или выдвинуть предположение.

Пример (раздел «Экология», 9–11 класс). «На графике показана динамика численности популяций зайца и рыси в течение нескольких десятилетий. Пики численности хищника запаздывают по отношению к пикам численности жертвы. Объясните, почему это запаздывание неизбежно. Спрогнозируйте, что произойдёт с популяцией рыси, если численность зайца резко сократится из-за эпизоотии. Какие факторы, помимо пищевых, могут ограничивать численность рыси?»

Методическая ценность: задание моделирует логику экологического исследования и требует интерпретации данных, а не пересказа учебника.

3. Задания на выдвижение гипотез и планирование проверки. Этот тип заданий формирует понимание того, как устроено научное знание и чем гипотеза отличается от факта.

Пример (раздел «Обмен веществ», 9–10 класс). «Известно, что у прибрежных водорослей Арктики концентрация ненасыщенных жирных кислот в мембранах клеток выше, чем у родственных видов из тропических вод. Выдвините гипотезу, объясняющую этот факт. Какую

роль играет текучесть мембраны при низких температурах? Предложите эксперимент, который позволил бы проверить вашу гипотезу в лабораторных условиях (какие переменные вы будете измерять, что будет контрольной группой)».

Методическая ценность: учащийся проходит путь от наблюдения к гипотезе и далее к планированию проверки, что соответствует структуре естественно-научного исследования.

4. Задания на критическую оценку информации. Эвристический потенциал здесь заключается в столкновении с правдоподобным, но неверным утверждением, которое нужно опровергнуть или уточнить.

Пример (раздел «Иммунитет», 8 класс). «В рекламе утверждается: «Наш препарат активирует иммунитет и защищает от всех простудных заболеваний». Оцените это утверждение с научной точки зрения. Что такое «активация иммунитета»? Почему невозможно создать средство, защищающее от «всех» простуд? Какие вопросы вы задали бы производителю, чтобы оценить достоверность информации?»

Методическая ценность: задание напрямую связано с формированием гражданской позиции и медийной грамотности, что является одним из целевых ориентиров естественно-научной грамотности.

5. Задания на установление межпредметных связей. Биологическое явление рассматривается через призму другого предмета (физики, химии, географии), что требует переноса знаний.

Пример (раздел «Транспорт веществ», 6–8 класс). «Почему в жаркий день листья растений могут поникать, хотя почва достаточно увлажнена? Объясните явление с точки зрения физики (испарение, давление) и биологии (устьица, водный дефицит). Предложите, что произойдёт с растением, если поместить его в герметичную прозрачную камеру при ярком свете. Обоснуйте прогноз».

Методическая ценность: учащийся выходит за рамки одного предмета и учится видеть единство естественно-научного знания.

Обсуждение результатов показывает, что перечисленные приёмы не требуют радикальной перестройки учебного плана, но меняют характер учебной коммуникации на уроке. Учитель перестаёт быть транслятором фактов и становится организатором исследования, а учащиеся — активными субъектами, добывающими и применяющими знание. Важно, чтобы эвристические задания применялись систематически, а не эпизодически: только в этом случае формируется устойчивая привычка рассуждать, сомневаться и проверять предположения.

Развитие естественно-научной грамотности на уроках биологии является не дополнительной нагрузкой, а необходимым условием достижения современных образовательных результатов. Оно предполагает смещение акцента с воспроизведения информации на её применение в ситуациях, значимых для учащегося.

Наиболее продуктивными средствами являются контекстные задачи, задания на интерпретацию данных, исследовательски ориентированный лабораторный практикум, работа с проблемными текстами и эвристические задания. Последние обеспечивают охват всех трёх компетенций ЕГ: объяснение явлений, понимание особенностей исследования и интерпретацию данных. Систематическое использование этих средств способствует формированию у школьников умения объяснять явления окружающего мира, понимать логику научного исследования и критически оценивать информацию, что в конечном счёте готовит их к жизни в сложном и меняющемся мире.

Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка банка эвристических заданий по всем разделам школьного курса биологии и оценка их влияния на динамику естественно-научной грамотности учащихся в рамках педагогического эксперимента.

Литература:

1. Мастер-класс «Формирование естественнонаучной грамотности на уроках биологии» // Инфоурок. 2026. [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/master-klass-formirovanie-estestvennonauchnoj-gramotnosti-na-urokah-biologii-8188432.html (дата обращения: 10.11.2026).
2. Обобщение опыта по биологии «Формирование естественнонаучной грамотности на уроках биологии» // Инфоурок. 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/obobshenie-opyta-po-biologii-formirovanie-estestvennonauchnoj-gramotnosti-na-urokah-biologii-8010201.html (дата обращения: 10.11.2026).
3. Еренбаева Г. Б., Рахимов А. К. Формирование естественно-научной грамотности у учащихся на уроках биологии // Zenodo. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14168801.

Виды деятельности на перемене и работоспособность младших школьников: обзор исследований

Кушнир Ольга Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ средняя общеобразовательная школа № 16 имени П. А. Сидорова посёлка Первомайского муниципального образования Белореченский муниципальный район Краснодарского края

На основе нормативных документов, данных возрастной физиологии и опубликованных исследований рассматривается, как разные виды деятельности на перемене связаны с вниманием и работоспособностью младших школьников на следующем уроке. Показано, что перерыв в учебной работе полезнее её продолжения, а подвижная и спокойная формы отдыха могут дополнять друг друга; при этом обзоры оценивают эффект коротких двигательных пауз как небольшой и непостоянный. Описан разработанный автором цикл перемен «Перемена с пользой» и даны рекомендации учителю.

Ключевые слова: *младшие школьники, перемена, работоспособность, внимание, подвижные игры, активный отдых.*

Учитель начальных классов хорошо знает, как по-разному дети входят в класс после звонка. Одни сразу садятся за парту и открывают тетрадь. Другие ещё несколько минут не могут успокоиться после беготни по коридору. Третьи выглядят вялыми, хотя урок только начался. Во многом это зависит от того, чем ребёнок был занят на перемене.

Перемена между уроками длится не меньше 10 минут, большая перемена после второго или третьего урока 20–30 минут; вместо одной большой допускаются две перемены по 20 минут [1, п. 27]. Времени немного: нужно сходить в туалет, попить воды, подготовиться к следующему уроку. Остальное время ребёнок отдыхает так, как умеет. Всё чаще это телефон в руках или бег по коридору, после которого класс приходится долго успокаивать.

Задача нашей статьи: по данным литературы разобраться, какие занятия на перемене помогают младшему школьнику отдохнуть и вернуться к работе, и на этой основе предложить цикл перемен для начальной школы. Для этого нужно было:

— выяснить, как меняется работоспособность младшего школьника в течение урока и учебной недели;
— изучить, что говорят о переменах санитарные правила и методические рекомендации;
— проанализировать исследования о разных видах отдыха;
— описать разработанный цикл перемен и способ проверить его действие.

После проработки различных литературных источников: санитарных правил, методических рекомендаций Роспотребнадзора, учебника возрастной физиологии, отечественных статей о работоспособности и утомлении младших школьников, зарубежных экспериментов и систематических обзоров о перерывах в учебной работе и др. Сделали заключение, что обзор не систематический, и выводы стоит считать предварительными. На основе рассмотренных данных разработан цикл перемен для 1–4 классов; на практике он пока проверяется.

Так как же меняется работоспособность младшего школьника?

Определенно можно сказать, что работоспособность на уроке меняется по известной схеме. В методических рекомендациях Роспотребнадзора выделены три периода. Первый, врабатывание, занимает начало урока, 7–10 минут. Затем наступает период наиболее высокой работоспособности, около 25–30 минут. В конце урока начинается утомление: дети чаще отвлекаются, ёрзают, теряют внимание [2, п. 2.4].

Чем младше ребёнок, тем дольше он врабатывается и тем быстрее устаёт. У детей 6–7 лет умственная работоспособность снижается уже с 20 минуты работы, у детей с 8 лет с 30 минуты. Детям с низкой подвижностью нервных процессов на врабатывание нужно в полтора-два раза больше времени [2, п. 2.5].

Подробно эти закономерности описаны в учебнике возрастной физиологии М. М. Безруких, В. Д. Сонькина и Д. А. Фарбер [3]. Л. М. Верещагина изучала утомление младших школьников с помощью компьютерного варианта корректурной пробы Бурдона. Она отмечает, что во время врабатывания активность нервной системы растёт и внимание мобилизуется, а проявления утомления различаются у детей 8–9, 9–10 и 10–11 лет [4].

Работоспособность меняется не только в течение урока, но и в течение недели. По данным О. Н. Артеменко и Л. И. Макадей, умственная и мышечная работоспособность школьников снижается от начала к концу недели: продуктивнее всего дети работают во вторник и среду, а в пятницу все показатели снижаются [5]. Значит, одна и та же перемена в понедельник и в пятницу может по-разному сказаться на уроке.

Отсюда следует, что к концу урока первоклассник устаёт сильнее, чем кажется со стороны, и перемена нужна ему прежде всего для восстановления. В физиологии давно описан принцип активного отдыха: уставшие мышцы восстанавливаются быстрее, если в это время работают другие группы мышц, чем при полном покое. На нём построены и рекомендации Роспотребнадзора: перемены организуются для восстановления функционального состояния организма, а на переменах советуют использовать оборудование для активного отдыха и проводить подвижные игры, в том числе на свежем воздухе [2, п. 2.10]. После сорока минут за партой ребёнку прежде всего нужно сменить позу и подвигаться.

С 1 сентября 2026 года действуют новые санитарные правила СП 2.4.2.4283–26 [1]. Нормы о переменах в них сохранились: не меньше 10 минут между уроками и 20–30 минут на большой перемене. Для первоклассников действует особый режим. В сентябре и октябре у них три урока по 35 минут, в ноябре и декабре четыре урока по 35 минут, с января урок длится 40 минут. В середине учебного дня в 1 классе проводится динамическая пауза не меньше 40 минут [1, п. 27]. Это самый длинный отдых за день, и от того, как он устроен, во многом зависит, как ребёнок проведёт последние уроки.

Правила требуют составлять расписание с учётом дневной и недельной динамики умственной работоспособности и давать ученикам облегчённый учебный день в среду или четверг [1, п. 27]. Если на уроке работали с бумажными учебниками, гимнастику для глаз проводят на переменах [1, п. 22]. На территории школы выделяется зона отдыха для подвижных игр [1, п. 27].

Методические рекомендации Роспотребнадзора описывают, каким должен быть отдых: перемены организуются для восстановления функционального состояния организма, на них рекомендуется использовать оборудование для активного отдыха и проводить подвижные игры [2, п. 2.10]. В режим дня, в том числе в уроки, советуют включать разные формы двигательной активности, а в середине урока делать двухминутный перерыв для упражнений [2, п. 2.8].

Отдельно решён вопрос с телефонами. С 2024 года закон «Об образовании в Российской Федерации» запрещает ученикам пользоваться средствами мобильной связи во время учебных занятий, кроме экстренных случаев [6]. На перемены этот запрет не распространяется: как дети пользуются телефонами вне уроков, школа определяет в своих правилах.

Исследования показали, что сама перемена уже помогает. А. Пеллегрини и коллеги провели три полевых эксперимента со 145 учащимися подготовительного, второго и четвёртого классов американских школ. Время перемены сдвигали на 30 минут и сравнивали поведение детей на уроке до и после неё. Дети были внимательнее после перемены, чем перед ней, а при задержке перемены внимательность снижалась. Результат повторился и тогда, когда перемена проходила в помещении [7].

Э. Хоуи и соавторы собрали в систематическом обзоре 13 исследований, отобранных из 932 публикаций. Перемены в них улучшали поведение детей, а на успеваемость влияли положительно или никак. Авторы сами оговаривают, что выводы ограничены: во многих исследованиях не было контрольных групп [8].

Разные виды отдыха напрямую сравнивали М. Янссен и коллеги. 123 школьника 10–11 лет после часа учебной работы проходили четыре варианта 15-минутного перерыва: без перерыва, со слушанием рассказа, с подвижными упражнениями в умеренном темпе (бег трусцой, передачи и ведение мяча) и с интенсивной нагрузкой (бег, прыжки). До и после перерыва измеряли избирательное внимание. После любого перерыва результат был лучше, чем без него. Лучшие показатели дала умеренная активность, а интенсивная нагрузка подействовала так же, как спокойный рассказ [9]. Это одно исследование с детьми 10–11 лет, и измеряли в нём избирательное внимание, а не работоспособность в целом. Оно говорит в пользу умеренной подвижной игры на перемене, но не отменяет пользы спокойного отдыха.

Обзоры, объединяющие много исследований, дают более сдержанную картину. Правда, в них речь идёт о коротких двигательных паузах во время урока, а не о переменах. А. Инфантес-Паниагуа и соавторы нашли отдельные положительные эффекты таких пауз, особенно для избирательного внимания, но большинство результатов оказались статистически незначимыми; при этом паузы не ухудшали внимание учеников [10]. В метаанализе Э. Мельгисо-Ибаньеса и соавторов, объединившем 35 исследований и 7701 школьника 6–16 лет, значимо улучшилась только рабочая память, а внимание и результаты по математике заметно не изменились [11]. Поэтому ждать от подвижной перемены заметного роста успеваемости не стоит, но и опасаться, что она помешает уроку, нет оснований.

Отдельный вопрос связан с телефонами. В обзоре, посвящённом вниманию интернет-пользователей, Е. И. Медведская приводит данные белорусского исследования: у девятилетних школьников показатели внимания заметно снижались уже после 20 минут учебной работы с гаджетами [12, с. 306]. Влиянию смартфонов на самочувствие и когнитивные функции детей и подростков посвящён обзор О. А. Вятлевой [13]. Прямых данных о том, как телефон на перемене сказывается на следующем уроке, в рассмотренных источниках нет. Но с телефоном ребёнок продолжает сидеть и смотреть в экран, поэтому такой отдых стоит отличать от активного и не делать его основой перемены.

Подвижные игры в школе при этом используют нечасто. О. Н. Артеменко и Л. И. Макадей отмечают, что в учебное и внеучебное время редко применяются подвижные игры, эстафеты и игровые упражнения, которые помогают поддерживать физическую и умственную работоспособность младших школьников [5].

Виды деятельности на перемене

На основе рассмотренных источников составлена таблица 1.

Подвижные игры в умеренном темпе разумно сделать основой перемены. Это ходьба, ритмичные движения, игры с мячом без борьбы за победу, народные игры без долгого ожидания очереди. Такая нагрузка близка к той, после которой в исследовании М. Янссен внимание было лучше всего [9], хотя, как показывают обзоры, ждать от неё большого эффекта не стоит [10; 11].

Таблица 1. **Виды деятельности на перемене и что о них известно**

Вид деятельности	Что известно	На что обратить внимание
Подвижные игры в умеренном темпе	В одном эксперименте лучший результат по избирательному вниманию у детей 10–11 лет [9]; в обзорах эффект двигательных пауз небольшой [10; 11]	Дети не должны запыхаться к звонку
Бег, эстафеты на скорость	Интенсивная нагрузка дала тот же результат, что и спокойный отдых [9]	Ожидание очереди, споры, возбуждение после игры
Спокойный отдых: разговор, рисование, настольная игра	Лучше, чем продолжать работу без перерыва [9]	Подходит детям, которые устают от шума
Свободная игра и общение	Перемена в целом связана с лучшим вниманием и поведением [7; 8]	Безопасность и конфликты
Телефон, планшет	Прямых данных о влиянии на урок нет; сохраняются сидячая поза и работа с экраном [12; 13]	Правила использования устанавливает школа [6]

Бег и соревнования детям нравятся, но после них класс дольше успокаивается. В эстафетах часть детей стоит в очереди, а проигрыш расстраивает и мешает настроиться на урок. Поэтому соревновательные игры лучше оставлять для большой перемены и проводить небольшими группами.

Спокойный отдых нужен не меньше. В каждом классе есть дети, которые устают от шума и предпочитают порисовать, поговорить с другом или сыграть в настольную игру. Заставлять их бегать вместе со всеми не нужно: в исследовании М. Янссен спокойный перерыв тоже давал результат лучше, чем продолжение работы [9].

Свободная игра и общение со сверстниками составляют обычную перемену. Здесь задача учителя в том, чтобы следить за безопасностью и вовремя помогать детям разрешать конфликты.

Телефон на перемене сохраняет сидячую позу и работу с экраном. Вместо запрета лучше предложить детям занятие поинтереснее: подвижную или настольную игру, рисование, разговор.

Для изменений поведения детей и проверить работоспособность детей после определенной занятости на уроке. Предлагаю внедрить разработанный мной цикл «Перемена с пользой».

С учётом этих данных для учащихся 1–4 классов разработан цикл «Перемена с пользой» [14]. В него входят пять перемен, у каждой свой характер.

«*Раз, два, три, начинай двигаться!*». Двигательно-оздоровительная перемена. Дети выполняют знакомые упражнения и играют в «Запрещённое движение»: ведущий показывает движения, а одно из них повторять нельзя. Ошибившемуся ребёнку напоминают правило, и он продолжает играть. В конце не выбирают «самого внимательного»: отдых не должен превращаться в соревнование и оценку. Вместо этого коротко обсуждают, что понравилось.

«*Играй-город*». Перемена с народными играми. Игру выбирают по месту: «Ручеёк» проходит шагом и подходит для коридора, а для «Гусей-лебедей» нужна площадка, где можно бегать. На короткой перемене проводится одна знакомая игра, потому что объяснение правил трёх игр отнимает почти всё время отдыха.

«*Танцевальная переменка*». Движения под музыку. Темп и сложность легко менять: если дети устали, прыжки заменяют шагами и хлопками. В игре «Растёт танец» каждый добавляет к общему танцу своё движение. Цепочку удлиняют, пока детям интересно, не превращая игру в проверку памяти.

«*Весёлые старты*». Эстафеты. Чтобы дети не стояли подолгу в очереди, класс делят на небольшие группы и выбирают короткие дистанции. Вместо соревнования команд можно дать общее задание, которое класс выполняет вместе.

«*Смекайка*». Интеллектуально-подвижная перемена: «Летает не летает», загадки, на которые отвечают движением. После трудного урока, например контрольной работы, словесную часть сокращают и дают детям больше свободного времени.

В цикле предусмотрены общие правила:

— участвовать или нет, ребёнок решает сам; кто не хочет играть, может спокойно посидеть, порисовать или поговорить;

— темп умеренный, чтобы к звонку никто не запыхался;

— из игры никого не выводят, ошибка не наказывается;

— на короткой перемене проводится одна знакомая игра, новые игры разучивают на большой перемене;

— игра заканчивается за 2–3 минуты до звонка спокойной ходьбой, чтобы все успели попить и подготовиться к уроку;

— большую перемену и динамическую паузу в 1 классе по возможности проводят на свежем воздухе.

Туалет, вода и подготовка к уроку стоят на первом месте, а игра занимает оставшееся время. На практике цикл пока проверяется, и его действие на уроках ещё предстоит оценить в дальнейшем.

Проверить, как разные перемены сказываются на уроке, может сам учитель. Для этого в одном классе в течение нескольких недель чередуют три варианта: обычную перемену, подвижную игру и спокойный отдых. Порядок меняют так, чтобы каждый вариант пришёлся на разные дни недели, потому что работоспособность к концу недели снижается [5]. В начале следующего урока дают короткое задание, например корректурную пробу, каждый раз в новом, но равноценном варианте, чтобы дети не привыкали к одному бланку. Учитывают и скорость, и число ошибок, а для каждого вида перемены делают несколько замеров. Нужно помнить, что корректурная проба показывает прежде всего внимание, а не работоспособность в целом.

Записи удобно вести в простом листе наблюдения (табл. 2). Кроме результатов задания, в него вносят, через сколько минут после звонка класс включился в работу, и самочувствие детей по шкале из трёх картинок.

Таблица 2. **Лист наблюдения (образец)**

Дата	Урок	Вид перемены	Включение в работу, мин	Строк	Ошибок	Самочувствие

Результаты одного класса не доказывают, что одна перемена лучше другой во всех школах. Но они помогают учителю увидеть, что подходит именно его детям.

Выводы

Из рассмотренных источников следует:

— перемена нужна младшему школьнику для восстановления: у детей 6–7 лет работоспособность снижается уже с 20 минуты урока;

— санитарные правила и методические рекомендации указывают на активный отдых и подвижные игры как содержание перемены;

— перерыв в учебной работе полезнее, чем её продолжение, причём помогает и подвижный, и спокойный отдых;

— умеренная подвижная игра в одном эксперименте дала лучший результат по вниманию, но обзоры показывают, что эффект двигательных пауз небольшой и непостоянный;

— телефон сохраняет сидячую позу и работу с экраном, поэтому основой перемены его делать не стоит;

— детям стоит предлагать выбор между подвижной игрой и спокойным отдыхом, проводить игры в умеренном темпе и заканчивать их за несколько минут до звонка;

— действие разработанного цикла предстоит проверить; для этого учитель может чередовать разные варианты перемен и сравнивать результаты короткого задания в начале урока.

Литература:

1. СП 2.4.2.4283–26. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 02.06.2026 № 19.
2. МР 2.4.0331–23. Методические рекомендации по обеспечению оптимизации учебной нагрузки в общеобразовательных организациях: утв. Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека 10.11.2023 [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407983779/ (дата обращения: 08.11.2026).
3. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 416 с.
4. Верещагина Л. М. Возрастные особенности утомления младших школьников // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 4 (18). С. 110–117.
5. Артеменко О. Н., Макадей Л. И. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной деятельности // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 3. С. 3–5.
6. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 19.12.2023 № 618-ФЗ.
7. Pellegrini A. D., Huberty P. D., Jones I. The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors // American Educational Research Journal. 1995. Vol. 32, № 4. P. 845–864. DOI: 10.3102/00028312032004845.

8. Howie E. K., Perryman K. L., Moretta J., Cameron L. Educational outcomes of recess in elementary school children: A mixed-methods systematic review // PLoS ONE. 2023. Vol. 18, № 11. e0294340. DOI: 10.1371/journal.pone.0294340.
9. Janssen M., Chinapaw M. J. M., Rauh S. P. [et al.] A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10–11 // Mental Health and Physical Activity. 2014. Vol. 7, № 3. P. 129–134. DOI: 10.1016/j.mhpa.2014.07.001.
10. Infantes-Paniagua A., Silva A. F., Ramirez-Campillo R. [et al.] Active school breaks and students' attention: a systematic review with meta-analysis // Brain Sciences. 2021. Vol. 11, № 6. 675. DOI: 10.3390/brainsci11060675.
11. Melguizo-Ibáñez E., Zurita-Ortega F., Tadeu P. [et al.] Classroom active breaks as a physical-educational intervention for executive functions and mathematical outcomes: a systematic review with meta-analysis // Educational Psychology Review. 2026. Vol. 38, № 1.
12. Медведская Е. И. Особенности устойчивости внимания взрослых интернет-пользователей // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 2. С. 304–319. DOI: 10.22363/2313–1683–2022–19–2-304–319.
13. Вятлева О. А. Влияние пользования смартфонами на самочувствие, когнитивные функции и морфофункциональное состояние центральной нервной системы у детей и подростков (обзор литературы) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 1. С. 4–11.
14. Кушнир О. Ю. Перемена с пользой: разработка цикла активных перемен для обучающихся 1–4 классов. Краснодарский край, 2026. 18 с. Рукопись.

Развитие безопасности и культуры движения на уроках физкультуры посредством формирования у школьников осознанного отношения к травмоопасным элементам через рефлексию и моделирование ситуаций

Лихобабина Тамара Евгеньевна, учитель физической культуры
МОБУ ООШ № 99 г. Сочи имени Героя России Д. Д. Тормахова (Краснодарский край)

В статье автор рассматривает проблему травматизма на уроках физической культуры и предлагает педагогическую модель, в которой осознанное отношение к травмоопасным ситуациям формируется через ситуационное моделирование и рефлексивные практики, встроенные в обычный урок физкультуры.

Ключевые слова: *физическая культура, травматизм, безопасность, ситуационное моделирование, рефлексия, осознанность, школьники, педагогический риск, двигательный опыт, здоровьесберегающие технологии.*

Каждому учителю физкультуры знакомо это чувство: свисток, дети разбегаются по залу, и на миг весь мир сжимается до одного вопроса — где сейчас может случиться беда? Почти всегда пронесёт. Но однажды не проносит — и начинаются разборы, справки, бессонные ночи и чувство вины: я же видел, я же мог остановить. Проблему травматизма на уроках обсуждают десятилетиями, а цифры упрямо не падают до нуля. Причина проста, так как любой запрет работает не против причины нарушения, а против того, кто его нарушит. Запрет не делает ребёнка осторожным — он делает его послушным ровно до тех пор, пока взрослый смотрит. Отсюда главный вопрос: «Можно ли воспитать не послушание, а осознанность, чтобы безопасность стала внутренней программой, работающей даже без свистка и взгляда учителя?». Многолетние наблюдения убеждают, что можно, но через иную логику: не запрещать опасное, а позволить прожить его в управляемой форме. Инструментами этой логики являются ситуационное моделирование и рефлексия.

Начнём с проверки, которую любой педагог может провести завтра утром. Скажите классу «не бегайте по мокрому полу». Кто-то побежит обязательно. Попросите найти в зале три места, где можно поскользнуться, — и дети начнут смотреть на зал глазами исследователей и спорить, где опаснее. Произошёл маленький, но принципиальный сдвиг: безопасность перестала быть приказом и стала предметом мышления. Психология двигательной деятельности давно это подтверждает. Человека учат не словесные описания, а предвосхищение — способность увидеть последствия действия до того, как тело его совершит. Опытный спортсмен «видит» траекторию падения, новичок видит только снаряд. Отсюда жестокий парадокс школьного урока: чем сильнее мы ограждаем ребёнка от микроопасностей, тем беднее его внутренняя карта рисков. Классики понимали это задолго до современных терминов: Лесгафт писал, что физическое образование должно развивать не только тело, но и умение управлять собой. Значит, путь к безопасному уроку — не тотальный контроль, а выращивание внутреннего контролёра.

Суть метода проста. Если реальный опыт падения ребёнок получать не должен, мы конструируем правдо-

подобную копию опасной ситуации — с нулевой ценой ошибки и почти настоящей интенсивностью переживания.

Модель «Стоп-кадр»: по условному сигналу игра замирает, и ученики отвечают, что могло бы случиться, если бы не остановились, — опасность они обнаруживают сами, а найденное собственными глазами запоминается прочнее любой памятки.

Модель «Плохой ученик»: доброволец заведомо ошибочно выполняет упражнение, а класс работает как экспертная комиссия — что случится через секунду и каким было бы последнее правильное действие; искать чужую ошибку интересно, но, найдя её, ученик неизбежно переносит критерий на свою технику.

Модель «Страшный зал»: по фотографии или фрагменту помещения с опасным состоянием — отколовшимся креплением, съехавшим матом — дети за две минуты составляют карту угроз и порядок действий, что готовит их к редкому, но реальному сценарию, когда взрослого рядом нет. Старшеклассникам подойдёт **модель «взять на себя риск»** — реконструкция реальных спортивных травм, где была точка невозврата и какой выбор сделан за секунду до неё. Здесь подросток впервые встречается с освобождающей мыслью: опасность почти никогда не приходит внезапно — она долго даёт о себе знать, просто никто не слушал. Модели должны быть короткими и встроенными в сам урок, а не вынесенными в отдельный «час безопасности», который дети воспринимают как наказание.

Моделирование без рефлексии — это просто развлечённый класс. Настоящий эффект рождается на этапе осмысления.

«Дневник рисков» — короткая запись после урока, какая ситуация показалась самой непредсказуемой и чего не хватило; через полгода ребёнок начинает замечать собственные повторяющиеся паттерны — «спешу на последнем круге», «теряю концентрацию от усталости».

«Голос тела» — умение называть телесные сигналы, предшествовавшие ошибке: дрожь в кистях, затуманенный взгляд, «плывущий» кроссовок; почти каждая травма имела предвестников, просто никто не был приучен их слышать.

«Разбор после падения» — самый деликатный приём: не поднять, отряхнуть и забыть, а мягко спросить, что чувствовало тело в момент потери равновесия и что можно было сделать на полсекунды раньше. Цель не найти виновного, а превратить падение в источник информации. Наконец, пятиминутный «круг наблюдений» всем классом рождает коллективную ответственность. Ученики сами останавливают друг друга и напоминают о страховке — норма перестаёт быть достоянием одного педагога.

Опыт наблюдения за классами, где эти приёмы вошли в систему, показывает три устойчивых эффекта. Меняется поведение в отсутствие учителя. Там, где безопасность держится на надзоре, хаос растёт мгновенно; там, где воспитана осознанность, дети продолжают действовать, но по внутренним правилам. Снижается число мелких травм и «почти — травм». Ученики начинают сообщать о микроопасностях, которые раньше прошли бы незамеченным фоном, а именно на этом уровне живёт профилактика серьёзных случаев. И меняется отношение к предмету. Парадоксальным образом растёт не пассивная осторожность, а осознанная смелость — ученики охотнее пробуют сложные элементы, потому что знают, на что опираются. Страх парализует, осознанность мобилизует; а в долгой перспективе мы воспитываем не «послушного на уроке», а взрослого с привычкой предвидеть и проверять.

Препятствия реальны, и о них стоит сказать прямо. Времени на это уходит меньше, чем кажется: пять-семь минут в начале урока и три-четыре в конце — со временем это становится автоматизмом педагога, как проверка матов перед прыжками. Труднее психологически: говорить об опасности — значит признать, что она существует в пространстве, за которое ты отвечаешь, но открытость здесь — не слабость, а профессиональная зрелость, вызывающая доверие. Готовых методик мало, однако лучшие ситуации рождаются не из пособий, а из живого опыта класса. То, что произошло на прошлой неделе в вашей раздевалке, и есть лучший учебный материал. Наконец, пока безопасность не включена в критерии оценки ученика — «умею предвидеть», «умею сообщить о риске». Дети воспринимают её как фоновую обязанность. Важно понимать и границы метода: моделирование не заменяет физической подготовки, ремонта материальной базы и ответственности взрослых — оно лишь добавляет недостающее звено.

Вернёмся к образу, с которого начали: учитель, живущий между «пронесло» и «не пронесло», изматывает и себя, и детей, а заодно учит их главному уроку наоборот — безопасность — это то, что делает кто-то другой за тебя. Педагогика осознанности переворачивает формулу: безопасность — это то, что я умею, вижу и выбираю сам. Ситуационное моделирование и рефлексия — не модные украшения урока, а возвращение физическому воспитанию его глубинного смысла (через движение учить управлять собой в мире, который никогда не будет стерильным). Самая безопасная школа — не та, где запретили всё, а та, где каждый ребёнок умеет видеть опасность глазами, заранее подготовленными её заметить. И этот навык останется с человеком дольше любых нормативов и разрядов.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как спроектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов — Москва: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого / В. К. Бальсевич. — Москва: Физкультура и спорт, 1988. — 207 с.

3. Мандриков В. Б. Организация охраны труда и профилактика травматизма на занятиях по физической культуре: учебно — методическое пособие / В. Б. Мандриков Н. Р. Садыкова. — Волгоград: ВолгГМУ, 2020. — 136 с.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
5. Полетаева О. Н. Травматизм на занятиях по физическому воспитанию и его профилактика: методическое пособие / сост. О. Н. Полетаева. — Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2002.
6. Шихов А. В. Медико-педагогические аспекты спортивного травматизма: учебное пособие / А. В. Шихов, Г. И. Семёнова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. — 128 с.

Патриотическое воспитание младших школьников в процессе логопедической работы: содержательные и методические аспекты

Ляпина Юлия Николаевна, учитель-логопед
МБОУ Школа № 1 г. Сарова (Нижегородская область)

В статье рассматриваются содержательные и методические возможности патриотического воспитания младших школьников в процессе логопедической работы. Обосновывается взаимосвязь речевого, личностного и социокультурного развития ребенка. Определяются направления включения патриотической тематики в коррекционно-развивающие занятия: обращение к родному языку, семейным и местным традициям, истории и культурным объектам малой родины, природе и общественно полезному труду. Раскрываются принципы отбора речевого материала, приемы работы над словарем, грамматическим строем, связной речью, чтением и письмом. Приводятся иллюстративные методические ситуации, варианты адаптации заданий с учетом структуры речевого нарушения, а также показатели наблюдения за речевым и личностно-коммуникативным развитием учащихся. Особое внимание уделяется сохранению коррекционной направленности логопедического занятия, смысловой доступности материала и уважению к индивидуальному семейному и культурному опыту детей.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, младшие школьники, логопедическая работа, речевое развитие, малая родина, связная речь, коррекционно-развивающая деятельность.*

Введение

Патриотическое воспитание младших школьников является важным направлением личностного развития ребенка. В начальной школе закладываются основы отношения к семье, родному языку, школе, месту проживания, культурным традициям и окружающей природе. Однако патриотизм не возникает в результате формального заучивания определений или воспроизведения готовых высказываний. Он формируется постепенно, через эмоционально значимый опыт, общение со взрослыми и сверстниками, участие в совместных делах, знакомство с историей семьи и родного края. [1; 2]

Особое значение в этом процессе имеет речь. С помощью языка ребенок получает представления о прошлом и настоящем своего города или села, знакомится с произведениями культуры, называет собственные чувства, формулирует оценочные суждения, рассказывает о семье, выражает благодарность, уважение и заботу. Следовательно, развитие речи и патриотическое воспитание не являются изолированными направлениями. Они могут взаимно дополнять друг друга, если воспитательное содержание включается в коррекционную работу методически обоснованно и соответствует возрастным и речевым возможностям младших школьников.

Логопедическое занятие обладает значительным воспитательным потенциалом. На нем ребенок не только осваивает правильное звукопроизношение, грамматические формы, навыки чтения и письма, но и учится слушать собеседника, понимать текст, выбирать точные слова, строить последовательное высказывание, сотрудничать в группе. Тематический материал о семье, родном языке, школе, природе и местных культурных объектах позволяет наполнить речевые упражнения личностно значимым содержанием.

Вместе с тем включение патриотической тематики в логопедическую работу требует профессиональной осторожности. Воспитательные задачи не должны вытеснять коррекционные, а речевые упражнения не должны превращаться в формальное повторение готовых шаблонов. Эффективность определяется тем, насколько ребенок понимает содержание используемых слов и текстов, способен соотнести их с собственным опытом и выразить личное отношение в доступной речевой форме.

Понятие патриотического воспитания применительно к младшему школьному возрасту

В педагогическом контексте патриотическое воспитание младшего школьника целесообразно понимать как целенаправленный процесс формирования эмоционально-положительного и ответственного отношения к семье, родному языку, месту проживания, культурному наследию, природе и сообществу людей, членом которого является ребенок.

Для младшего школьного возраста характерна конкретность мышления. Абстрактные понятия осваиваются через доступные образы, наблюдения и действия. Поэтому содержание патриотического воспитания должно строиться от близкого к более широкому:

1. От отношения к членам семьи — к пониманию значения семейной памяти и преемственности поколений.
2. От любви к дому и двору — к интересу к родному городу, селу или региону.
3. От соблюдения правил в классе — к осознанию ответственности перед школьным сообществом.
4. От заботы о растении или животном — к бережному отношению к природе родного края.
5. От интереса к словам родного языка — к пониманию языка как части культуры.
6. От знакомства с трудом конкретных людей — к уважению к общественно полезной деятельности.

Такой подход позволяет избежать чрезмерной абстрактности. Ребенок не просто повторяет, что он любит родной край, а учится объяснять, что именно ему дорого, какие места он знает, чем они интересны и что он может сделать для сохранения чистоты и красоты своего населенного пункта.

Например, высказывание «Я люблю свой город» приобретает содержательность, когда ученик дополняет его конкретными признаками: «Я люблю свой город, потому что здесь живет моя семья. В нашем городе есть старый парк, библиотека и красивая набережная. Я стараюсь не оставлять мусор после прогулки». Подобное высказывание одновременно отражает личное отношение и демонстрирует способность устанавливать причинно-следственные связи, употреблять распространенные предложения и последовательно выражать мысль.

Речь как средство формирования ценностного отношения

Речь выполняет не только коммуникативную, но и познавательную, регулирующую и культурную функции. Осваивая значение слов, ребенок усваивает зафиксированный в языке общественный опыт. Через рассказы, пословицы, произведения детской литературы, названия улиц и природных объектов младший школьник знакомится с культурными смыслами. [3]

Недостатки речевого развития могут затруднять этот процесс. Ребенок с ограниченным словарным запасом не всегда способен точно назвать эмоциональное отношение к событию. При недостаточной сформированности грамматического строя ему сложно объяснить причины поступков, установить временную последовательность или построить развернутый рассказ. Нарушения чтения затрудняют самостоятельное знакомство с краеведческими текстами. Трудности понимания речи могут приводить к формальному запоминанию материала без осознания его содержания. [3; 4]

Таким образом, логопедическая помощь создает речевые условия для личностного осмысления патриотической тематики. Ученик постепенно осваивает слова, обозначающие нравственные качества и отношения: «забота», «уважение», «ответственность», «память», «традиция», «наследие», «достопримечательность», «земляк», «природное богатство». Значение каждого слова должно раскрываться через понятные ситуации, контекст, наглядные примеры и собственные действия ребенка.

Например, слово «забота» можно объяснять не отвлеченно, а через конкретные поступки: помочь пожилому члену семьи, полить растение в классе, аккуратно обращаться с книгой из школьной библиотеки, убрать мусор после прогулки. После обсуждения дети составляют предложения: «Забота о родном городе начинается с бережного отношения к своему двору», «Мы заботимся о школьной теплице, когда поливаем растения».

Специфика патриотического воспитания на логопедических занятиях

Главной особенностью является двойная направленность занятия. С одной стороны, решаются коррекционно-речевые задачи. С другой стороны, отобранный материал способствует формированию эмоционального отношения, социальных представлений и нравственного поведения. [1; 2; 4]

Приоритет при этом сохраняется за логопедическими задачами. Патриотическая тема служит содержательной основой упражнений, но не подменяет работу над речевыми механизмами. Если целью занятия является развитие связной речи, краеведческий материал используется для обучения планированию рассказа, установлению последовательности, употреблению средств межфразовой связи и выражению личного отношения. Если корректируется фонематическое восприятие, названия местных природных объектов или улиц могут включаться в задания на звуковой анализ. При работе над лексико-грамматическим строем дети образуют относительные прилагательные, согласуют слова, осваивают предложно-падежные конструкции.

Например, при изучении темы «Наш город» можно решать следующие речевые задачи (Таблица 1):

Таблица 1

Направление логопедической работы	**Пример речевого материала**	**Воспитательное содержание**
Обогащение словаря	Родина, край, земляк, достопримечательность, традиция, памятное место	Формирование интереса к месту проживания
Развитие грамматического строя	Городской парк, школьный музей, речная набережная, улицы города	Освоение согласования существительных и прилагательных
Формирование словообразования	Город — городской; край — краевой; школа — школьный	Осознание смысловых связей между словами
Развитие связной речи	Рассказ о любимом месте по плану	Выражение личного отношения к малой родине
Формирование языкового анализа	Деление названий на слоги, определение первого и последнего звука	Повышение интереса к местным названиям
Развитие чтения	Чтение небольшого текста о природном или культурном объекте	Получение краеведческой информации
Развитие письменной речи	Подпись к фотографии, мини-сочинение, составление памятки	Формирование ответственного отношения к окружающей среде
Развитие диалога	Интервью о семейной или школьной традиции	Уважение к собеседнику и семейному опыту

Интеграция коррекционных и воспитательных задач обеспечивает естественную мотивацию. Ребенок выполняет речевое упражнение не только ради правильного ответа, но и для того, чтобы рассказать о значимом месте, представить семейную традицию или предложить полезное дело.

Основные направления патриотического воспитания в логопедической работе

Родной язык как культурная ценность

Знакомство с богатством родного языка является одним из наиболее естественных направлений патриотического воспитания на логопедических занятиях. Учитель-логопед может обращать внимание детей на точность слова, выразительность речи, образность сравнений, значение пословиц и устойчивых выражений.

Работа не должна ограничиваться декларацией о необходимости «любить родной язык». Важно помочь ребенку почувствовать его выразительные возможности. Например, дети подбирают слова, которыми можно описать родную природу: «тихая река», «прохладный лес», «широкое поле», «зеленый двор», «прозрачный ручей». Затем сравнивают словосочетания и обсуждают, какое из них позволяет точнее представить объект.

Полезны задания на уточнение значения близких слов: «дом», «жилище», «квартира», «родной дом»; «смотреть», «наблюдать», «любоваться»; «беречь», «охранять», «заботиться». Такая работа способствует развитию смысловой стороны речи и одновременно помогает осознать ценностные оттенки языковых единиц.

Семья и преемственность поколений

Семья является первой социальной средой ребенка. Через семейные рассказы, традиции, фотографии, книги и памятные предметы младший школьник получает представление о связи поколений.

На логопедических занятиях семейная тематика может использоваться при составлении рассказов, развитии диалога и формировании временных представлений. Например, ребенок строит рассказ по плану:

1. Какая традиция существует в нашей семье?
2. Кто принимает в ней участие?
3. Когда и как она появилась?
4. Почему эта традиция важна?
5. Хотел бы я сохранить ее в будущем?

Для детей с выраженными речевыми трудностями план дополняется опорными словами и пиктограммами. Ученик может сначала отвечать на отдельные вопросы, затем объединять ответы в связный текст.

Важно учитывать разнообразие семейных ситуаций. Задание не должно ставить ребенка в эмоционально небезопасное положение или предполагать наличие определенного состава семьи. Допустимо рассказывать о близком

взрослом, семейном обычае, совместном занятии или памятном предмете. Принцип добровольности особенно значим при обсуждении личного опыта.

Малая родина

Понятие малой родины доступно младшему школьнику, поскольку опирается на знакомое пространство. Это дом, улица, школа, двор, парк, река, лес, библиотека, музей и другие объекты, которые ребенок видел или посещал.

Краеведческий материал обладает высокой речевой продуктивностью. Его можно использовать для формирования пространственной лексики и предложно-падежных конструкций: «за школой», «около библиотеки», «между домами», «через площадь», «вдоль реки». Составляя маршрут, дети одновременно развивают связную речь, пространственные представления и умение ориентироваться в последовательности действий.

Например, ученику предлагается объяснить дорогу от школы до библиотеки: «Выйди из школы и поверни направо. Пройди вдоль школьного двора. Перейди улицу по пешеходному переходу. Библиотека находится рядом с парком». Логопед обращает внимание на точность глаголов движения, употребление предлогов и последовательность инструкции.

Природа родного края

Бережное отношение к природе представляет собой конкретную и деятельностную форму патриотического поведения. Речевой материал может включать названия местных растений и животных, описание времен года, правила поведения в лесу, парке и у водоема.

На занятии дети рассматривают проблемные ситуации и составляют высказывания с конструкциями причины и следствия: «Нельзя ломать молодые ветки, потому что дерево может погибнуть», «Если оставлять мусор у реки, вода и берег загрязняются». Подобные упражнения развивают умение строить сложноподчиненные предложения, учитывая логические связи и осознанное отношение к последствиям действий.

Культурные и семейные традиции

Работа с традициями позволяет знакомить детей с особенностями быта, ремеслами, устным народным творчеством, музыкой, архитектурой и праздничной культурой. Важно, чтобы материал был конкретным и доступным, а также уважительно представлял культурное многообразие семей учеников.

Дети могут описывать предмет народного искусства, сравнивать орнаменты, объяснять последовательность изготовления изделия, разучивать короткие пословицы и обсуждать их смысл. При этом логопед решает задачи развития атрибутивного словаря, грамматического оформления предложений и связной речи.

Уважение к труду

Интерес к профессиям жителей своего города или села позволяет объединить патриотическое воспитание с формированием уважения к общественно полезной деятельности. Важно показывать не только известные профессии, но и повседневный труд людей, обеспечивающих жизнь местного сообщества.

Например, детям предлагается составить рассказ о работе библиотекаря, врача, водителя, строителя, учителя, почтальона или работника коммунальной службы. Высказывание строится по схеме: кто работает, где работает, что делает, какие инструменты использует, чем его труд полезен людям.

Принципы отбора содержания

Принцип возрастной доступности

Информация должна соответствовать жизненному опыту младшего школьника. Чем младше ребенок, тем большее значение имеют наглядность, конкретные действия, эмоциональные образы и связь с повседневной жизнью.

Принцип коррекционной направленности

Каждое задание должно иметь определенную речевую цель. Просмотр фотографий, чтение текста или обсуждение традиции оправданы тогда, когда они используются для развития словаря, грамматики, произношения, языкового анализа, чтения или связной речи. [4]

Принцип смысловой осознанности

Ребенок должен понимать используемые слова и содержание высказывания. Не следует требовать воспроизведения сложных фраз, смысл которых ему недоступен. Сначала раскрывается значение понятия, затем оно включается в словосочетание, предложение, диалог и самостоятельный рассказ.

Принцип эмоциональной включенности

Материал должен вызывать интерес и допускать выражение личной позиции. Вопросы «Какое место тебе нравится?», «Что ты чувствуешь, когда приходишь туда?», «Что ты хотел бы сохранить?» обычно продуктивнее, чем требование воспроизвести заранее подготовленный текст.

Принцип культурной корректности

Необходимо учитывать различный семейный, языковой и культурный опыт детей. Патриотическое воспитание должно основываться на уважении к человеку, семье, родному краю, языку и культуре, не создавая противопоставления между детьми.

Принцип деятельностного характера

Ценностное отношение закрепляется через действие. После занятия о природе дети могут составить памятку поведения в парке, после обсуждения школы — предложить способы заботы о классе, после знакомства с библиотекой — подготовить речевую рекомендацию любимой книги.

Методы и приемы работы

На логопедических занятиях могут использоваться беседа, комментированное рассматривание фотографий, чтение адаптированных краеведческих текстов, пересказ, словесное рисование, составление описательных и повествовательных рассказов, речевые игры, интервью, мини-проекты, моделирование ситуаций, работа с маршрутами и картами-схемами.

Особенно эффективны визуальные опоры. Детям с речевыми нарушениями сложно одновременно удерживать содержание, языковое оформление и последовательность рассказа. Картинный или словесный план уменьшает нагрузку на память и помогает организовать высказывание. [3; 4]

Например, для рассказа о любимом месте используются пять условных символов:

— знак вопроса — название места;
— глаз — что можно увидеть;
— ухо — что можно услышать;
— сердце — почему место нравится;
— ладонь — как о нем можно заботиться.

Опора позволяет перейти от однословных ответов к развернутому высказыванию: «Мое любимое место — городской парк. Там растут высокие деревья и цветы. Я слышу пение птиц и шум листьев. Мне нравится гулять там с семьей. Чтобы сохранить парк красивым, нужно соблюдать чистоту».

Примеры из логопедической практики

Далее представлены иллюстративные методические ситуации для демонстрации возможных приемов работы.

Пример 1. Составление рассказа «Улица, на которой я живу»

Учащиеся второго класса с недостаточно сформированной связной речью отвечали преимущественно односложно, отдельными словами. В начале работы логопед предложил схему: название улицы, расположенные на ней объекты, любимое место, правила поведения, личное отношение.

После коллективного составления образца дети начали использовать распространенные предложения. Один из учеников построил рассказ: «Я живу на улице Лесной. На нашей улице есть многоэтажные дома, небольшой магазин и детская площадка. Больше всего мне нравится площадка, потому что там я встречаюсь с друзьями. Мы стараемся не оставлять мусор».

Коррекционными результатами стали увеличение объема высказывания, появление причинного союза «потому что», более точное употребление предлогов и снижение количества неоправданных повторов. Воспитательный результат выразился в переходе от простого называния объектов к формулированию правила ответственного поведения.

Пример 2. Мини-интервью «Традиция нашей семьи»

Дети заранее задавали близкому взрослому три вопроса о семейной традиции. На занятии они рассказывали о полученной информации. Ученик, испытывавший трудности при построении вопросов, пользовался карточками: «Что?», «Когда?», «Кто?», «Почему?».

Первоначально ребенок формулировал вопрос так: «А вы когда это?» После моделирования и проговаривания появилась грамматически оформленная конструкция: «Когда в нашей семье появилась эта традиция?» Затем ученик представил классу краткое сообщение.

Такая работа развивала умение строить вопросительные конструкции, слухоречевую память, диалогическую и монологическую речь. Одновременно ребенок приобретал опыт уважительного отношения к истории и ценностям своей семьи.

Пример 3. Памятка «Как заботиться о родном городе»

Ученики третьего класса составляли предложения с глаголами «беречь», «сохранять», «ухаживать», «защищать». На первом этапе многие дети ограничивались общей фразой, например, «Нельзя мусорить». Логопед предложил уточнить место, действие и причину.

В результате появились высказывания: «После прогулки нужно убрать упаковки в урну, чтобы двор оставался чистым», «Нельзя рисовать на стенах зданий, потому что это портит их внешний вид», «Нужно бережно относиться к растениям во дворе, чтобы они дольше радовали нас».

Задание использовалось для формирования инфинитивных конструкций, сложных предложений с союзами «чтобы» и «потому что», а также навыка речевого планирования.

Пример 4. Чтение текста о местной достопримечательности

Ученик с трудностями чтения правильно прочитывал отдельные слова, но плохо понимал содержание рассказа. Логопед разделил текст на смысловые части и предложил после каждой части выбрать заголовок, найти **ключевые слова** и сформулировать один вопрос.

После чтения ребенок составлял краткий пересказ, по опорным словам, схемам. Такой способ позволил объединить техническую и смысловую стороны чтения. Краеведческое содержание повысило мотивацию, поскольку ученик ранее видел описанный объект.

Пример 5. «Профессии нашего города»

На групповом занятии дети составляли рассказы о людях разных профессий. Один ребенок использовал преимущественно существительные и затруднялся подобрать глаголы. После работы с карточками действий высказывания стали более развернутыми: «Водитель управляет автобусом и безопасно перевозит пассажиров», «Библиотекарь выдает книги и помогает читателям выбрать нужную».

Занятие способствовало расширению предикативного словаря, формированию структуры предложения и пониманию общественной значимости труда.

Работа с детьми, имеющими разные речевые нарушения

Содержание патриотической тематики должно адаптироваться в зависимости от структуры речевого нарушения.

При фонетико-фонематических нарушениях используются слова тематического поля, содержащие автоматизируемые или дифференцируемые звуки. Однако подбор слов должен оставаться естественным. Нельзя перегружать текст искусственными конструкциями только ради высокой частотности определенного звука.

При лексико-грамматическом недоразвитии основное внимание уделяется объяснению значений, словообразованию, согласованию слов, употреблению падежных форм, предлогов и сложных предложений. Понятия «традиция», «достопримечательность» или «наследие» вводятся через конкретные примеры и визуальные опоры.

При нарушениях связной речи применяются картинные планы, модели структуры рассказа, опорные слова, коллективное составление образца и поэтапное сокращение помощи.

При трудностях чтения текст должен быть небольшим по объему, четко структурированным и доступным по словарю. После чтения необходимо проверять понимание, а не только правильность произнесения слов.

При нарушениях письма используются короткие подписи, восстановление деформированных предложений, составление памяток, предупредительные диктанты и редактирование текста. Письменное задание должно соответствовать актуальному уровню ребенка и не вызывать чрезмерного утомления.

Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами и семьей

Патриотическое воспитание становится результативным, если его содержание поддерживается в разных видах деятельности. Учитель начальных классов может использовать сформированные на логопедическом занятии слова и речевые модели на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира. [1; 2]

Например, после логопедического занятия по составлению описания памятного места учитель предлагает использовать тот же план при написании небольшого сочинения. Единая структура снижает трудности переноса навыка.

Семье можно предложить доступные задания: совершить прогулку по знакомому маршруту, обсудить название улицы, выбрать семейную фотографию, записать рассказ старшего родственника, обратить внимание на природный объект. Домашнее задание не должно требовать сложного оформления или больших финансовых и временных затрат.

Родителям необходимо объяснять, что ценным является самостоятельное высказывание ребенка, даже если оно пока несовершенно. Взрослому не следует полностью составлять текст вместо школьника. Более полезно задать уточняющий вопрос, предложить план, помочь подобрать слово и предоставить ребенку возможность самостоятельно завершить мысль.

Возможные трудности и методические ошибки

Одной из наиболее распространенных ошибок является формализация патриотической тематики. Если ребенок механически заучивает взрослый текст, но не понимает значения слов, занятие не обеспечивает ни полноценного речевого развития, ни формирования личностного отношения.

Другой ошибкой является чрезмерная сложность материала. Длинные исторические тексты, большое количество дат и незнакомых имен создают дополнительную нагрузку. Ребенок с речевыми нарушениями сосредотачивается на запоминании информации и не может решить поставленную языковую задачу.

Недостаточно эффективна и ситуация, когда воспитательное содержание присоединяется к занятию искусственно. Например, несколько слов определенной тематики механически включаются в артикуляционные упражнения, но не обсуждаются и не объединяются смысловой связью.

Определенный риск представляет использование исключительно оценочных фраз, предполагающих только один готовый ответ. Младшему школьнику важно предоставлять возможность выразить собственное отношение: выбрать любимое место, объяснить свой выбор, рассказать о семейной традиции или предложить полезное действие.

Следует избегать сравнения детей по объему семейных знаний, количеству посещенных мест или качеству принесенных материалов. Не все семьи обладают одинаковыми возможностями. Результат должен оцениваться прежде всего с точки зрения речевой самостоятельности, активности и личного продвижения ребенка.

Оценка результатов

Оценка эффективности должна учитывать речевые и личностно-коммуникативные показатели. Для этого можно использовать наблюдение, анализ устных и письменных работ, диагностические задания, беседу и оценку степени самостоятельности.

К речевым показателям относятся:

— увеличение активного тематического словаря;
— точность употребления новых слов;
— грамматическая правильность словосочетаний и предложений;
— увеличение объема самостоятельного высказывания;
— логическая последовательность рассказа;
— использование причинно-следственных связей;
— способность формулировать вопросы;
— понимание прочитанного или услышанного текста;
— перенос речевого навыка в учебную деятельность.

К личностно-коммуникативным проявлениям относятся:

— интерес к семейным и местным традициям;

— готовность слушать рассказы других детей;
— уважительное отношение к различному семейному опыту;
— способность назвать способы заботы о школе, дворе и природе;
— участие в совместном обсуждении;
— умение выразить личное отношение без повторения готовой формулы.

Личностные проявления не следует оценивать отметкой. Они фиксируются педагогом в форме наблюдений и рассматриваются как динамические характеристики.

Условия эффективности

Патриотическое воспитание на логопедических занятиях становится результативным при соблюдении следующих условий:

1. Воспитательное содержание связано с конкретными логопедическими задачами.
2. Материал соответствует возрасту и речевым возможностям детей.
3. Используются знакомые ребенку жизненные ситуации.
4. Значение новых слов раскрывается через контекст, наглядность и действие.
5. Предусматривается постепенный переход от ответа по образцу к самостоятельному высказыванию.
6. Ребенку предоставляется возможность выразить личное отношение.
7. Учитывается разнообразие семейного, культурного и языкового опыта.
8. Формируемые речевые навыки переносятся в учебную и повседневную деятельность.
9. Логопед взаимодействует с педагогами и родителями.
10. Оценка строится на сравнении ребенка с его собственными предыдущими результатами.

Заключение

Патриотическое воспитание младших школьников на логопедических занятиях представляет собой не отдельный тематический блок, а содержательное направление коррекционно-развивающей работы. Его реализация основывается на тесной взаимосвязи языка, мышления, общения, личного опыта и культурного развития ребенка.

Логопедическое занятие создает условия, в которых младший школьник учится не только правильно произносить звуки, употреблять грамматические формы, читать и строить связный текст, но и рассказывать о семье, описывать родной край, осмысливать значение труда, формулировать правила бережного отношения к природе и участвовать в уважительном диалоге.

Наиболее продуктивным является движение от близкого и понятного к более широким обобщениям: от родного дома — к улице и населенному пункту, от семейной традиции — к культурному наследию, от заботы о школьном дворе — к ответственному отношению к окружающей среде. В таком случае патриотическое содержание приобретает для ребенка личностный смысл.

Критерием эффективности является не воспроизведение готовых формулировок, а способность младшего школьника самостоятельно и осознанно выражать отношение к значимым людям, местам, культурным объектам и общественно полезным действиям. Поэтому патриотическое воспитание на логопедических занятиях должно строиться на принципах доступности, смысловой осознанности, культурной корректности, речевой активности и практической направленности.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. действующая). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.11.2026).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 (ред. действующая) «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452094/ (дата обращения: 13.11.2026).
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Питер, 2024 г. — 432 с.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Владос, 2002. — 680 с.
5. Колтакова О. Г. Современные подходы к патриотическому воспитанию младших школьников // Молодой ученый. — 2024. — № 12 (511). URL: https://www.moluch.ru/archive/511/112257 (дата обращения: 13.11.2026).
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

4

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (649) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета М. В. Голубцов

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 25.11.2026. Дата выхода в свет: 02.12.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.